
Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej

SERIA WYDAWNICZA
POŚWIĘCONA TEORII I PRAKTYCE
KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA
W SZKOLNICTWIE ARTYSTYCZNYM
ORAZ FORUM DYSKUSYJNE

Zeszyt nr 4

Różnorodność oddziaływań
psychologiczno-pedagogicznych
w szkolnictwie artystycznym



Warszawa 2017

centrum
edukacji 
artystycznej

Redakcja merytoryczna
dr Anna Antonina Nogaj

Konsultant naukowy i redakcyjny
dr Wojciech Jankowski, emerytowany docent Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie

Korekta językowa
Magdalena Partyka

Projekt graficzny i skład
Danuta Czudek-Puchalska

Redaktor prowadzący
Dagmara Lasocka

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2017
ul. Brzozowa 35, 00-258 Warszawa
e-mail: wydawnictwo@cea.art.pl
<http://www.cea.art.pl>

ISSN 2353-2920
ISBN 978-83-62156-15-3

Druk i oprawa: www.druk-24h.com.pl

Spis treści

Słowo wstępne	
Zdzisław Bujanowski	5
Od Redakcji	
Anna Antonina Nogaj	7
Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego	
Anna Antonina Nogaj	9
RÓŻNE UJĘCIA STRESU I TREMY W KSZTAŁCENIU MUZYCZNYM, BALETOWYM I PLASTYCZNYM	31
Sam kreujesz swój stres. Poznawczo-pozytywne rozumienie stresu	
Ewa Klimas-Kuchta	33
Psychologiczne przygotowanie muzyka do występu	
Julia Kaleńska-Rodzaj	47
Strategie radzenia sobie z tremą przez uczniów szkoły muzycznej	
Barbara Wojtanowska-Janusz	61
Rola wsparcia psychologicznego w budowaniu odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych	
Barbara Wojtanowska-Janusz	71
Postrzeganie tremy przez uczniów i nauczycieli szkół baletowych	
Małgorzata Borowiec	79
Stres a przedmioty artystyczne w szkole plastycznej – refleksje pedagoga szkolnego	
Anna Więckowska-Kowalska	87
Raport z badań sondażowych ankietą „Odczuwanie stresu i radzenie sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych”	
Elżbieta Olejniczak, Wanda Hawash, Anna Więckowska-Kowalska, Rafał Wroński	97
WYBRANE KONTEKSTY PRACY PSYCHOLOGÓW I PEDAGOGÓW SZKOLNYCH SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH W ŚWIETLE TRUDNOŚCI DOŚWIADCZANYCH PRZEZ UCZNIÓW	119
Model pracy psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym	
Urszula Bissinger-Ćwierz	121
Możliwości wykorzystania elementów Terapii Krótkoterminowej Skoncentrowanej na Rozwiązaniu (BSFT) w profilaktyce zaburzeń nastroju u młodzieży	
Małgorzata Mozerys-Ćwikła	143
Rola korekty w rozwoju plastycznym ucznia	
Elżbieta Olejniczak	159

Wpływ poziomu samooceny i samoakceptacji ucznia na jego funkcjonowanie w szkole plastycznej	
Wanda Hawash	171

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK 179

Kreatywne metody pracy psychologa z uczniami szkół artystycznych	
Agnieszka Olszańska	181
Profilaktyka uzależnień w praktyce – konkurs plastyczny „Młodość bez uzależnień”	
Magdalena Krygier	189

DONIESIENIA Z KRAJU I ZE ŚWIATA 197

Psychologia muzyki a edukacja w anglojęzycznych ujęciach podręcznikowych	
Wojciech B. Jankowski	199
O dialogu muzycznym i nie tylko	
Wojciech B. Jankowski	227

Z KART HISTORII 231

Też pracowałem w COPSA	
Andrzej Pytlak	233
Bibliografia wydawnictw COPSA (1955–1984)	
Opracowanie: Wojciech B. Jankowski, Anna Poboży-Kamowicz	239

REKOMENDACJE 277

Recenzja książki U. Bissinger-Ćwierz	
<i>Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej</i>	
Elżbieta Misiak	279

FORUM DYSKUSYJNE 285

Nauczyciel muzyki między tradycją a współczesnością	
Maria Machnikowska-Peschken	287

Słowo wstępne

Szanowni Państwo,
Drodzy Czytelnicy!

Centrum Edukacji Artystycznej oddaje do Państwa dyspozycji nowy numer *Zeszytów psychologiczno-pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*. Wiodącym tematem tego numeru są zagadnienia związane ze stresem i sposobami radzenia sobie z nim. Stres czy trema to uczucia dobrze znane artystom, szczególnie destrukcyjne – jak się zdaje – dla artystów najmłodszych, uczniów szkół artystycznych, którzy nie mają jeszcze wystarczającej świadomości i wiedzy, by samodzielnie i bez uszczerbku dla zdrowia radzić sobie z tym problemem. Mam szczerą nadzieję, że opublikowane w *Zeszytach* artykuły, zarówno te dotyczące stresu i tremy, jak i te poruszające inne zagadnienia, będą dla znakomitych pedagogów szkół artystycznych pomocą i inspiracją, ale także przyczynkiem do refleksji nad metodami pracy z uczniem i relacjami z wrażliwym podopiecznym.

Warto podkreślić, że nasze *Zeszyty* to wydawnictwo wciąż rozwijające się, odpowiadające na potrzeby środowiska szkolnictwa artystycznego i wyzwania, jakie niesie ze sobą współczesność. Stąd nowe działy, które polecam Państwa uwadze. Pozostajemy też wierni wydawniczej tradycji, z dumą prezentując kolejną odsłonę kart historii naszej instytucji.

Kilka lat pracy pozwoliło nam zgromadzić wokół wydawnictwa grono wiernych Czytelników, interesujących Autorów i niezawodnych Redaktorów. Wszystkim tym osobom serdecznie dziękuję za wkład pracy, wsparcie i pomoc, krytyczne uwagi oraz nieodmienne zainteresowanie. Mam nadzieję, że nadal będziecie Państwo inspirować i współtworzyć nasze wydawnictwo, a także korzystać z publikowanych w nim materiałów.

Korzystając z tego, że *Zeszyty* ukazują się u progu nowego roku szkolnego 2017/2018, życzę wszystkim Państwu: Pedagogom, Dyrekcjom i Pracownikom Szkół Artystycznych, Uczniom i Rodzicom wielu sukcesów i satysfakcji oraz jak najmniej stresu i tremy w związku z nauką i pracą pedagogiczną.

dr Zdzisław Bujanowski
Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej

Od Redakcji

Oddajemy w Państwa ręce czwarty już numer *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*. Zeszyt ten swoimi tematami, zgodnie z podtytułem, obejmuje różnorodne zagadnienia związane z oddziaływaniem psychologiczno-pedagogicznym w szkolnictwie artystycznym.

Wiodącym obszarem problemowym tego numeru *Zeszytów* jest zagadnienie stresu i tremy, których doświadczają uczniowie wszystkich typów szkół artystycznych. Obok artykułów praktycznych, znajdują się artykuły teoretyczne, ukazujące różne oblicza sytuacji trudnych napotykanym przez uzdolnione artystycznie dzieci i utalentowaną młodzież. Funkcjonowanie uczniów szkół artystycznych jest zaprezentowane z perspektywy pracy psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa artystycznego. Poza usystematyzowanym modelem pracy psychologa i pedagoga szkolnego, poznamy takie zagadnienia jak wykorzystanie *Terapii Krótkoterminowej Skoncentrowanej na Rozwiązaniu* w pracy z uczniem w szkole artystycznej. Zobaczymy także wyniki badań postrzegania przez uczniów szkół plastycznych korekty plastycznej oraz dowiemy się, jakie znaczenie dla funkcjonowania młodych plastyków ma prawidłowa samoocena i samoakceptacja. Ciekawymi pomysłami na pracę z uczniami dzielą się Autorki tekstów z działu *Przykłady dobrych praktyk*. Omówione są także efekty owej współpracy. Jednak zanim zostaną przedstawione środki zaradcze na wybrane problemy i doświadczenia natury psychologicznej, poznamy szereg korzyści wynikających z doświadczania przez dzieci i młodzież edukacji muzycznej.

Do bieżącego numeru *Zeszytów* wprowadzono także dwa nowe działy. Pierwszy – *Doniesienia z kraju i ze świata*, w którym prezentujemy podejścia psychologii muzyki do zagadnień edukacji muzycznej, w oparciu o analizę wybranych treści ze współczesnych podręczników anglojęzycznych. W dziale tym znajduje się także sprawozdanie z jednej z konferencji z zakresu psychologii muzyki (na temat dialogu muzycznego), która odbyła się w ubiegłym roku na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Drugi – *Rekomendacje*, w którym znajduje się recenzja książki poświęconej psychopedagogicznym metodom pracy z uczniem najmłodszym w szkole muzycznej, wydanej nakładem Wydawnictwa CEA. Kontynuowane jest także *Forum dyskusyjne* oraz dział *Z kart historii*, w którym, poza kolejnymi ciekawymi wspomnieniami jednego z dawnych współpracowników COPSA, znajduje się unikatowa i zaktualizowana *Bibliografia* wydawnictw COPSA z lat 1955–1984. *Bibliografia* zawiera wykaz wszystkich prac naukowych i metodycznych, sprawozdań, pism wybitnych polskich pedagogów-artystów, dydaktyków oraz przedstawicieli różnych dziedzin sztuki i nauki, związanych ze szkolnictwem artystycznym.

Ich prace stanowiły i stanowią do dziś niezwykle cenny i aktualny dorobek szeroko rozumianej pedagogiki artystycznej. Wszystkie materiały wykazane w *Bibliografii* powinny znajdować się w szkolnych bibliotekach, ale jeśli z upływem lat ślad po nich zaginął, zawsze można sięgnąć do źródła, czyli do Biblioteki CEA w Warszawie.

W tym miejscu pragnę podziękować Panu Profesorowi Wojciechowi Jankowskiemu, za merytoryczne wsparcie w tworzeniu czwartego numeru *Zeszytów* oraz wszystkim Autorom artykułów. Dziękuję zarówno tym, którzy odpowiedzieli słowem pisanym na zaproszenie do wzięcia udziału w niniejszej publikacji, a także tym, którzy nadesłali wybrane artykuły z własnej potrzeby i chęci podzielenia się swoim doświadczeniem. Aby *Zeszyty* mogły stanowić miejsce wymiany doświadczeń, poszerzania wiedzy i zawodowych inspiracji, zachęcam Państwa do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu kolejnego numeru *Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*, którego tematem przewodnim będzie relacja Uczeń–Rodzic–Nauczyciel szkoły artystycznej.

dr Anna A. Nogaj
Redaktor ZPP CEA

Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego²

Streszczenie

Celem artykułu jest podkreślenie muzycznych, a także rozwojowych, psychologicznych, emocjonalno-społecznych i poznawczych (tzw. pozamuzycznych) korzyści, wynikających z kształcenia muzycznego. Artykuł koncentruje się na wskazaniu, w jakim stopniu doświadczanie muzyki, a przede wszystkim uczenie się gry na instrumencie oraz nabywanie wiedzy teoretyczno-muzycznej, przyczynia się do wspomagania ogólnego rozwoju młodego człowieka. Artykuł zawiera także podstawowe informacje o możliwości występowania zmian neuroanatomicznych, które mogą pojawiać się na skutek regularnej, wieloletniej edukacji muzycznej. Na zakończenie Autorka polemizuje i obala swoiste mity, które mogą występować w powszechnym postrzeganiu szkolnictwa muzycznego.

Słowa kluczowe:

edukacja muzyczna, korzyści pozamuzyczne, etapy rozwoju muzycznego

Na wstępie należy podkreślić, iż artykuł koncentruje się na zaprezentowaniu korzyści wynikających z realizacji nauki tylko jednej ze sztuk – sztuki muzycznej. Nie obejmuje on korzyści wynikających z nauki plastyki czy rozwijania kompetencji psychofizycznych w tańcu. Jednym z powodów takiego sprofilowania tematu jest fakt, iż literatura przedmiotu w największym stopniu wskazuje na występowanie szczególnych korzyści rozwojowych dzięki doświadczaniu (słuchaniu i wykonywaniu) muzyki. Stymulacja muzyką możliwa jest do zastosowania już w okresie prenatalnym, co nie występuje w kontekście kształtowania wrażliwości plastycznej czy tanecznej. Sztuki plastyczna i baletowa także ujawniają szereg walorów pozaartystycznych, które mogą pozytywnie wpływać (i wpływają) na rozwój dzieci i młodzieży od najwcześniejszych lat życia, ale wymagałoby to odrębnego przedstawienia.

¹ Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy; Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

² Artykuł uwzględnia treści publikowane w artykułach i innych opracowaniach Autorki, takich jak: (1) *Psychologiczny portret młodego muzyka – na podstawie analizy korzyści wynikających z kształcenia muzycznego*; w: *Poradnik CENSA 2013* (Warszawa: Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych) oraz (2) *Wpływ muzyki na pozamuzyczne sfery funkcjonowania*; w: Sz. Kubiak (red.), *Znaczenie muzykoterapii w procesie leczenia uzdrawiskowego i rehabilitacji*. „Zeszyty Naukowo-Historyczne Towarzystwa Przyjaciół Ciechocinka”, nr 3/2013, s. 153–160.

Polskie szkoły muzyczne, niemal od początków swojego istnienia³, cieszą się niestąbnącym zainteresowaniem społecznym. Priorytetem w kształceniu muzycznym zawsze było i jest odkrywanie talentów i zapewnianie warunków rozwoju dzieciom i młodzieży uzdolnionym muzycznie, przede wszystkim poprzez naukę gry na instrumencie i wykonawstwo (w tym zespołowe), a także poprzez poszerzanie wiedzy teoretyczno-muzycznej. Ponadto szkoły muzyczne niezmiennie są postrzegane jako środowiskowe kolebki kultywowania kultury wysokiej, w których nie tylko kształtuje się podstawową wiedzę i umiejętności muzyczne, lecz także przekazuje wartości umiłowania sztuki i wrażliwość na kulturę muzyczną (Jankowski, 1999, 2002, 2012; Konaszkiewicz, 2008).

Istotna rola sztuki – a przede wszystkim muzyki

W ostatnich latach wzrost atrakcyjności szkolnictwa muzycznego można zaobserwować wśród rodziców, którzy są świadomi pozamuzycznych korzyści wynikających z nauki gry na instrumencie. Powszechna staje się bowiem wiedza, że stymulacja muzyczna wynikająca z nauki gry na instrumentach od wczesnych lat życia dziecka, przynosi różnorodne – w tym poznawcze – korzyści. Dzięki rozwojowi technologii i diagnostyki medycznej, a także przeprowadzaniu licznych badań naukowych z wykorzystaniem technik neuroobrazowania mózgu, coraz częściej upowszechniane są informacje o korzystnym wpływie muzyki na rozwój dzieci i młodzieży oraz o poprawie funkcjonowania człowieka w różnorodnych sferach (Czerniawska, 2012; Wilsz, 2012; Rauscher, 2009; Cross, 2009; Thompson, 2009). Badania te koncentrują się bardzo często na sile oddziaływania słuchanej muzyki w kontekście uczenia się, wspomagania zdrowia czy w różnych okolicznościach zawodowych (Gluska, 2009). Jednak celem niniejszego artykułu jest podkreślenie korzyści wynikających z **aktywnego uczenia się muzyki**, poprzez wskazanie jak bezcennym doświadczeniem jest nauka gry na instrumentach muzycznych, muzykowanie, nauka śpiewu i/lub śpiewanie (np. w chórze) oraz uczenie się logicznego myślenia i analizowania, w oparciu o materiał konkretny i abstrakcyjny realizowany w ramach zajęć teoretyczno-muzycznych.

Priorytetowym zadaniem nauczania szkolnego jest przede wszystkim poszerzanie kompetencji poznawczych dzieci i młodzieży. W szkole muzycznej źródłem poznania – na równoważnym poziomie jak przedmioty ogólnokształcące – staje się muzyka. Sztuka muzyczna stanowi jednocześnie wartość samą w sobie, a obcowanie z nią ma na celu poszerzanie u ucznia szkoły muzycznej kręgu wartości i horyzontów artystycznych. Bezpośrednim celem edukacji muzycznej jest nabywanie fachowej wiedzy teoretyczno-muzycznej i umiejętności techniczno-wykonawczych (Konaszkiewicz, 2001). Żadna bowiem inna dziedzina sztuki tak silnie nie oddziałuje na człowieka w wymiarze psychofizycznym jak muzyka, ponieważ bodźce dźwiękowe aktywizują nie tylko korę słuchową, lecz także inne struktury mózgowia od-

³ Pierwsza publiczna szkoła muzyczna powstała w 1810 roku w Warszawie, przy Szkole Dramatycznej Teatru Narodowego, w okresie Księstwa Warszawskiego (za: Jankowski, 2002).

powiedzialne np. za pamięć, myślenie, wyobrażenia oraz doznania kinestetyczne (Czerniawska, 2012; Altenmüller, 2009). Co więcej, muzyka w sposób naturalny stymuluje rozwój człowieka od okresu prenatalnego i może być czynnikiem aktywnie wspomagającym rozwój na kolejnych etapach życia (Parncutt, 2008; Kierzkowski, 2010).

Przegląd międzynarodowych badań, dotyczących nauki gry na instrumentach muzycznych przez dzieci i dorosłych, potwierdza korzystny wpływ aktywności muzycznej na realizację przez nich zadań pamięciowych i poznawczych o charakterze czasowo-przestrzennym i wizualno-motorycznym (Wilsz, 2012). Gra na instrumencie muzycznym wymaga bowiem złożonych procedur manualnych i intelektualnych, co w efekcie wpływa na reorganizację wybranych struktur mózgu (Pascal-Leone, 2009).

Jedną z najczęściej weryfikowanych zależności między muzyką a funkcjami poznawczymi jest **korelacja muzyki z mową**, z szeroko rozumianymi kompetencjami werbalnymi. Muzyka i mowa mają wiele wspólnych systemów przetwarzania. Efektem tego jest fakt, iż doświadczenia muzyczne wpływają na lepsze postrzeganie języka mówionego i szybszy rozwój świadomości fonologicznej. Pozytywną konsekwencją jest także usprawnienie nauki czytania oraz poszerzenie zdolności pamięciowych w zakresie przetwarzania materiału werbalnego (Besson, Schön, 2009).

Muzyka – zmiany neuroanatomiczne – korzyści poznawcze

Wielu badaczy stara się udowodnić korzystny wpływ aktywności muzycznej na procesy związane z uczeniem się i przetwarzaniem informacji. Dowodem na występowanie pozytywnej zależności między tymi zjawiskami jest m.in. istotne poszerzenie objętości ciała modelowatego już u dzieci 7-letnich uczących się gry na różnych instrumentach muzycznych, w porównaniu z dziećmi niepodjęjącymi muzycznych aktywności (Schalug, 2006). Ciało modelowate jest strukturą odpowiedzialną za transfer informacji (m.in. o sensorycznym charakterze) między półkulami mózgowymi oraz uczestniczącą w integrowaniu tych informacji (Walsh, 2000). Udowodniono, że wczesny trening muzycznych kompetencji w zakresie gry na instrumentach powoduje wzrost szybkości transferu informacji między półkulami mózgowymi. Jest to spowodowane zwiększoną intensywnością pracy rąk i koniecznością kontroli niezliczonej liczby sekwencji ruchowych, które aktywizują różne obszary modalności zmysłowych (Lee, Chen, Schalug, 2003).

Równie istotną zmianą o neuroanatomicznym charakterze jest przekierowanie odbioru muzyki, z półkuli prawej do lewej (Martin, 2001). Zmiana taka nastąpić może po co najmniej kilkuletnim doświadczeniu kształcenia muzycznego. Powszechna jest już wiedza, że prawa półkula mózgowa odpowiada za szeroko rozumiane myślenie artystyczne i twórcze, za analizę doznań o estetycznym charakterze, w tym – za odbiór i umiejętności tworzenia muzyki. Natomiast lewa półkula mózgowa związana jest z analitycznym i logicznym przetwarzaniem informacji oraz uczestniczy w procesie kontroli mowy. W związku z intensywnym treningiem muzycznym oraz w wyniku nabywania wiedzy nie tylko praktycznej lecz także teoretyczno-muzycznej następuje wspomniane wcześniej przekierowanie odbioru muzyki z półkuli

prawej do lewej. Jest ono rozpoznawane m.in. poprzez zwiększenie aktywności płata skroniowego lewej półkuli w zadaniach wymagających przetwarzania bodźców dźwiękowych. Tym samym wszelkie treści muzyczne poddawane są logicznej analizie, a osoby zajmujące się muzyką poszerzają w ten sposób zakres muzycznych kompetencji i wrażliwości na świat dźwięków.

Ze względu na zintensyfikowaną aktywność manualną osób grających na instrumentach muzycznych, zauważalna jest kolejna zmiana neuroanatomiczna – zwiększenie objętości mózdzka (Jäncke, 2006). Mózdzek odpowiada przede wszystkim za szeroko rozumianą koordynację ruchową, za płynność i precyzję ruchów oraz za równowagę. Bierze także decydujący udział w procesie uczenia się zachowań motorycznych i nabywania wszelkich sprawności manualnych (Walsh, 2000). Truizmem jest stwierdzenie, że gra na instrumencie wymaga nieustannego doskonalenia precyzyjności ruchów, kontroli sekwencji ruchowych i dostrzeganiu drobnych niuansów wykonawczych podczas realizacji materiału nutowego. Jednak, to właśnie z tego powodu, ze względu na dużą liczbę godzin spędzonych na kontrolowaniu wielu skomplikowanych czynności manualnych niezbędnych dla prawidłowego opanowania utworów muzycznych, następuje poszerzanie objętości i rozbudowywanie struktury mózdzka (Schlaug, 2009). W tym kontekście, pozytywny efekt wpływu wykonywania muzyki, skutkuje poszerzeniem objętości mózdzka, a to usprawnia u osoby kontrolę i płynność ruchową oraz równowagę.

Opisując problematykę zmian neuroanatomicznych będących efektem oddziaływań muzyki, nie można pominąć przeobrażeń, jakie zachodzą w korze słuchowej. Kora słuchowa stanowi bowiem kluczową strukturę mózgu, odpowiedzialną za szeroko rozumiane doznania słuchowe, w tym m.in. za przetwarzanie bodźców dźwiękowych, rozróżnianie dźwięków oraz rozumienie ich struktury (Walsh, 2000). W związku z doświadczeniami muzycznymi następuje istotny rozrost kory słuchowej, co przekłada się na znaczące poszerzenie wrażliwości na muzykę i wszelkie doznania słuchowe. Im wyższy poziom zaangażowania osoby w grę na instrumencie muzycznym, tym większa wrażliwość kory słuchowej w dostrzeganiu choćby minimalnych różnic brzmieniowych (Palmer, 2006). Wszelka stymulacja muzyczna ma nieocenione znaczenie dla kształtowania świadomości i percepcji muzycznej. Dla osób profesjonalnie zajmujących się muzyką jest to istotne w rozwoju zdolności muzycznych, które stanowią podstawę kształtowania kompetencji zawodowych. Natomiast dla osób słuchających muzyki z zamiłowania, stymulacja muzyczna przyczynia się do poszerzania wrażliwości na świadomy odbiór dźwięków i brzmienia muzyki, wpływając tym samym na sferę emocjonalną (Juslin, 2009).

Kolejną strukturą mózgu poddaną zmianom neuroanatomicznym pod wpływem muzyki jest obszar płata ciemieniowego. Jest on odpowiedzialny za postrzeganie i analizę wrażeń somatycznych, integrację informacji z różnych modalności zmysłowych, w tym za orientację przestrzenną, ruchy intencjonalne, odczuwanie temperatury, dotyku i bólu oraz integrację wzrokowo-ruchowo-czuciową (Martin, 2001). Większość, spośród wymienionych powyżej, funkcji płata ciemieniowego bezpośrednio lub pośrednio uczestniczy w procesie odbioru bodźców dźwiękowych. W związku z tym, muzyczna stymulacja wszechstronnie aktywizuje proces przetwarzania informacji o charakterze sensorycznym. Jest to także powiązane z faktem,

iż muzyka jest zjawiskiem niewymiernym i wielostruktualnym, a jej odbiór, przetwarzanie, rozumienie i interpretowanie nie zachodzą w jednej określonej strukturze mózgu (Sloboda, 2002). Zwiększenie aktywność płata ciemieniowego może przynieść odbiorcom i wykonawcom muzyki wyższy poziom wrażliwości sensorycznej oraz integrować informacje pochodzących z różnych zmysłów, co korzystnie wpływa na ogólne funkcjonowanie psychospołeczne (Jäncke, 2006).

Co każdy rodzic wiedzieć powinien...

Jednak, aby dziecko mogło doświadczać jak najwięcej korzyści z nauki w szkole muzycznej, bardzo ważne jest upowszechnianie wśród rodziców/opiekunów wiedzy o specyfice edukacji muzycznej. Usystematyzowanie zagadnień związanych z korzyściami wynikającymi ze środowiskowego i indywidualnego kontekstu uczenia się pozwoli Czytelnikowi, w tym Rodzicowi – bez względu na poziom wykształcenia muzycznego – spojrzeć na edukację muzyczną „z lotu ptaka”, dostrzegając wielość czynników oddziałujących na rozwój muzyczny ucznia.

Rodzice wykazujący się zrozumieniem muzycznych zainteresowań uzdolnionego dziecka, podziwem dla jego zdolności i wrażliwości artystycznej na sztukę muzyczną oraz akceptujący wszystkie obowiązki wynikające z nauki w szkole muzycznej, stanowią dla niego bezcenny zasób (Konkol, 1999; Sroczyńska, 1999; Creech, 2009; Sierszeńska-Leraczyk, 2011). Reguły obowiązujące w rodzinie dziecka uczącego się w szkole muzycznej powinny niemal priorytetowo uwzględniać wymagania, oczekiwania i wyzwania, jakie wytycza edukacja muzyczna.

Ponadto, nieocenioną korzyścią edukacyjną dla dziecka będzie zaakceptowanie przez rodziców obowiązków i wyzwań, które na nich spoczywają. Jednym z podstawowych zadań staje się bardzo często – poza szeroko rozumianym wspieraniem dziecka – kształtowanie prawidłowych nawyków związanych z codziennym ćwiczeniem na instrumencie oraz mobilizowanie dziecka do samodzielnej pracy w domu (Jasińska, 2009). Bezcenna jest tutaj wiara rodziców, że pomimo zróżnicowanego poziomu własnych zdolności muzycznych, i niekiedy dużego poziomu niepewności co do własnych kompetencji muzycznych, są oni najważniejszymi i najbliższymi świadkami postępów edukacyjnych swoich dzieci. Ważne też, aby rodzice-niemuzycy z odwagą podejmowali się roli towarzyszy swoich dzieci w procesie nabywania kompetencji muzycznych, a rodzice-muzycy potrafili zachować dystans do postawy „nadmiernie kontrolującej” proces ćwiczenia i unikali roli „drugiego nauczyciela” (Sroczyńska, 1999).

Aby ułatwić rodzicom wprowadzanie optymalnych zasad i reguł funkcjonowania rodziny, w której jest dziecko uczące się w szkole muzycznej, poniżej zaprezentowano środowiskowy kontekst edukacji muzycznej, uwzględniający indywidualne właściwości rozwoju dziecka uzdolnionego muzycznie. Szkoła jest instytucją, której struktura pozornie wydaje się przejrzysta – składa się z uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcji oraz pracowników niepedagogicznych. W rzeczywistości jednak jest ona dużo bardziej złożona. Nie ma innej drugiej instytucji państwowej, w której współistnieją ze sobą osoby w tak zróżnicowanym wieku, z tak zróżnicowaną wiedzą, wykształceniem i sytuacją socjoekonomiczną, z tak indywidualnym zróżnicowaniem

temperamentalno-osobowościowym, między którymi kształtują się formalne grupy zadaniowe i nieformalne grupy towarzyskie, a którym jednocześnie przyświeca jeden wspólny cel – edukacja i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży (Jastrum, 2004).

Szkoły muzyczne do powyższej charakterystyki środowiska edukacyjnego „do-dają” jeszcze jeden wymiar – wyzwania wynikające z nauki przedmiotów muzycznych. Wymiar ten jest wielopoziomowy, a poziomy te przenikają się wzajemnie, tworząc swoistą sieć interakcji, korzyści, trudności, wyzwań, przeciążeń, sukcesów lub porażek. Do środowiskowego kontekstu edukacji muzycznej zaliczyć należy przede wszystkim:

- realizację wymagań edukacyjnych związanych z przedmiotami muzycznymi – zarówno wykonawczymi, jak i teoretycznymi (na wszystkich etapach edukacji);
- zdolności adaptacyjne ucznia do zadań realizowanych w procesie edukacji muzycznej, wśród których warto uszczegółowić takie okoliczności jak:
 - aktywne uczestnictwo w indywidualnej relacji ucznia z nauczycielem-instrumentalistą podczas lekcji muzyki, nazywanej bardzo często relacją mistrz–uczeń,
 - odporność na sytuacje trudne, wynikające z częstych ekspozycji publicznych, połączonych z oceną ekspertów,
 - ukształtowanie odpowiedniej motywacji w procesie codziennego ćwiczenia na instrumencie;
- wzajemną sieć wsparcia społecznego między członkami społeczności szkolnej, uwzględniającą zrozumienie specyfiki szkoły muzycznej;
- uczucie dysonansu doświadczanego przez uczniów pomiędzy potrzebą akceptacji grupy rówieśniczej a możliwością występowania rywalizacji na poziomie edukacji ogólnokształcącej i/lub muzycznej;
- strategię radzenia sobie z nauką w szkole muzycznej pomimo doświadczania indywidualnych trudności natury psychospołecznej;
- inne bardziej szczegółowe sytuacje, aktualnie pominięte, ale które mogą stanowić indywidualne doświadczenie Czytelnika wynikające ze znajomości charakteru kształcenia muzycznego.

W szkołach muzycznych bogactwo treści zawartych w muzyce przekłada się na realizację poszczególnych przedmiotów szkolnych, których programy nauczania uwzględniają psychofizyczne możliwości dzieci i młodzieży. Poniżej zostaną wskazane korzyści edukacyjne i psychospołeczne doświadczane przez uczniów szkół muzycznych, wynikające z charakterystyki poszczególnych etapów rozwojowych i edukacyjnych. Opis ten zawierać będzie także hipotezy na temat oczekiwanych postaw rodziców i nauczycieli na poszczególnych etapach edukacji muzycznej dzieci i młodzieży.

U progu edukacji muzycznej – *romans z muzyką*

Dobrze byłoby, aby pierwszy etap kształcenia muzycznego rozwijał się zdecydowanie wcześniej niż nastąpi formalne rozpoczęcie nauki muzyki. Jest to spowo-

dowane naturalną podatnością niemowląt i małych dzieci na stymulację muzyczną i czerpanie z doświadczeń muzycznych autentycznej radości (Gluska, 2012). Faza romansu z muzyką (Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999) może uwzględniać zarówno wszystkie doświadczenia muzyczne z okresu prenatalnego i niemowlęcego, jak i pierwsze próby nauki gry na instrumencie w okresie przedszkolnym. Przede wszystkim koncentruje się jednak na pierwszych formalnych latach nauki muzyki – do około 10 roku życia. W pierwszym okresie kształcenia szkolnego, dla pomyślnej edukacji zarówno muzycznej, jak i ogólnokształcącej, niezbędne jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej, czyli takiego poziomu rozwoju w zakresie sfery fizycznej, psychomotorycznej, poznawczej, społecznej i emocjonalno-motywacyjnej, który umożliwi naukę i funkcjonowanie w szkole (Janiszewska, 2008; Brzezińska, za: Kołodziejczyk, 2011).

Dziecko dojrzałe pod względem psychofizycznym (w wieku 6–7 lat) charakteryzuje się także naturalną potrzebą poznawania świata i czerpaniem radości z nabywanej wiedzy. Osiągnięcie przez dziecko wyzwań charakterystycznych dla tego etapu rozwojowego tworzy jednocześnie niepowtarzalną szansę na satysfakcjonujący rozwój w zakresie sztuki. U dzieci poddanych stymulacji muzycznej w okresie wczesnoszkolnym następuje zasadnicza zmiana stosunku do muzyki. Muzyka przestaje być już tylko elementem zabawy, a staje się przedmiotem zainteresowań, uruchamiając intelektualne operacje umysłowe (Manturzevska, Kamińska, 1990). Młody muzyk zaczyna przejawiać aktywny i twórczy stosunek do muzyki, ustawicznie rozwija swoją uwagę i wrażliwość słuchową, a także zwiększa tempo nabywania sprawności wykonawczych i intonacyjno-artystycznych (Astachowa, 1991). Kształtuje się także słuch wysokościowy, doskonalą percepcja rytmu oraz wiedza o podstawowych pojęciach metro-rytmicznych. W dalszej kolejności następuje doskonalenie umiejętności wokalnych (Kamińska, 1997).

Wymierną korzyścią profesjonalnej edukacji muzycznej jest przede wszystkim nabywanie sprawności w zakresie muzycznego wykonawstwa. Polega ono na kształtowaniu nawyków i automatyzmów ruchowych, których charakter jest uzależniony od specyfiki instrumentu (Sloboda, 2002; McPherson, Hallam, 2009). Wybór instrumentu jest jednym z najważniejszych zadań u progu edukacji muzycznej, który powinien uwzględniać predyspozycje fizyczne dziecka, w tym manualne, a także jego preferencje brzmieniowe oraz indywidualną wygodę w zakresie ergonomii gry. Motywacja 6- i 7-latków w zakresie gry na określonym instrumencie jest często związana z chęcią naśladowania wybranego członka rodziny lub rówieśników. Może być także efektem walorów zewnętrznych instrumentu lub preferencji muzycznych ukształtowanych poprzez słuchaną przez dziecko muzykę (McPherson, Davidson, 2008). W tym okresie rozwoju regularne wprowadzanie zajęć muzycznych równoległe do zajęć ogólnokształcących powoduje, że dziecko ma szansę nabyć kompetencje muzyczne w taki sam naturalny sposób jak kompetencje z zakresu czytania czy pisania (Manturzevska, Kamińska, 1990).

Dla odczuwania przez ucznia pełnej satysfakcji w wymiarze edukacyjnym i estetycznym w fazie **romansu z muzyką**, niezbędne jest już „tylko” wspierające otoczenie rodzinne i szkolne. Obowiązkiem dorosłych jest zadbanie o to, aby pierwsze kontakty dziecka z muzyką były źródłem silnych, ale i pozytywnych przeżyć, aby

obcowanie ze sztuką muzyczną i nabywanie wiedzy muzycznej odbywało się w przyjemnej i inspirującej atmosferze (Jaślar-Walicka, 1999; Gliniecka-Rękawik, 2007). Zajęcia z zakresu gry na instrumencie powinny polegać przede wszystkim na różnorodności zabaw muzycznych, wykorzystujących możliwości brzmieniowe instrumentu, a w obszarze zajęć teoretyczno-muzycznych warto wprowadzać jak najwięcej aktywnych metod słuchania, przetwarzania, odczuwania, wyrażania, rozumowania i analizowania muzyki.

Ogromną korzyścią o charakterze poznawczym i społeczno-emocjonalnym dla całej rodziny dziecka uczącego się w szkole muzycznej jest otwarta postawa rodziców na współuczestnictwo w lekcjach muzyki. W wielu szkołach na terenie kraju znane są sytuacje, w których rodzice-niemuzycy tak silnie angażują się w edukację muzyczną swojego dziecka, iż autentycznie rozwijają własne kompetencje wykonawcze (oczywiście na podstawowym poziomie). Efektem może być wykonanie wraz z dzieckiem (np. podczas audycji szkolnej) utworu w duecie. Poza oczywistą satysfakcją rodzica spowodowaną przełamaniem własnych ograniczeń, tego rodzaju postawa i zaangażowanie prowadzą do wielu innych – dobrych pod względem psychologicznym – konsekwencji, wśród których warto wskazać (Sroczyńska, 1999):

- budowanie bliskiej relacji z dzieckiem, w sferze rozwoju artystycznego;
- zapewnianie dziecku wysokiego poziomu poczucia bezpieczeństwa, zrozumienia i wsparcia w kontekście wyzwań i trudności związanych z nauką muzyki;
- zwiększenie świadomości rodzica o specyfice nauki gry na instrumencie;
- nawiązanie bliskiego i regularnego kontaktu z nauczycielem gry;
- większe zrozumienie przez rodzica wymagań nauczyciela i świadome kontrolowanie postępów dziecka w nauce gry podczas codziennego ćwiczenia w domu, szczególnie w zakresie pokonywania niewygód prowadzących do „doskonałości” aparatu i techniczno-wykonawczej;
- a przede wszystkim – zapewnienie dziecku bliskości emocjonalnej, okazywanie autentycznej radości ze wspólnego podejmowania aktywności muzycznych, co sprzyja rozbudzaniu zamiłowania do muzyki oraz kształtuje prawidłowe nawyki związane z codziennym ćwiczeniem.

Obecność rodzica w procesie edukacji muzycznej jest bezcenna także ze względu na konieczność wspomagania naturalnego rozwoju psychofizycznego dziecka. Pierwsze lata nauki szkolnej to jednocześnie czas kształtowania się samooceny oraz rozwoju poczucia osobistych kompetencji. Wówczas rozwijające się zdolności muzyczne, ze względu na powszechnie występujące porównania społeczne i rówieśnicze, mogą zostać poddane silnemu samokrytycyzmowi. Dlatego dbałość o zapewnienie optymalnych warunków rozwoju muzycznego oraz nabywania kompetencji w atmosferze bezpieczeństwa, wsparcia, podziwu i unikanie porównań negatywnych, dają szansę na ukształtowanie prawidłowej – realistycznej – samooceny, popartej wiarą dziecka we własne umiejętności. Przykładami oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, które umożliwiają rozwój prawidłowej samooceny dziecka (Appelt, 2005) są:

- wskazywanie mocnych i słabych stron nabywanych kompetencji i umiejętności (w tym muzycznych);

- pomaganie dziecku w odpowiednim ocenianiu jego możliwości;
- stawianie dziecku wymagań możliwych do osiągnięcia lub o lekko podwyższonym poziomie trudności;
- wskazywanie dziecku celowości wykonywanych zadań i określanie stopnia ich przydatności – jest to szczególnie istotne w procesie nauki przedmiotów muzycznych i nauki gry na instrumencie, bowiem podczas codziennej pracy dziecko może nie zauważać, iż osiągnęło nową kompetencję lub minimalnie poprawiło np. położenie ręki na instrumencie; szczególnie w sytuacji kiedy uczeń doświadcza autentycznej trudności, która wymaga dłuższego czasu pracy; wtedy, aby nie wywołać przedwczesnego zniechęcenia lub znużenia, warto wyjaśniać zasadność realizacji określonych ćwiczeń, zadań i „wprawek” (Chaffin, Lemieux, 2004);
- wsparcie w planowaniu działań i wytyczanie realnych celów;
- okazywanie radości w sytuacjach osiągnięcia przez dziecko sukcesów, ale też pomoc i wsparcie emocjonalne w sytuacjach doświadczania przez dziecko porażek;
- przekazywanie dziecku informacji zwrotnych na temat jego osiągnięć, umiejętności i możliwości;
- stosowanie systemu nagród i kar, adekwatnych do postępowania dziecka.

Powyższe oddziaływania i strategie postępowania rodziców, opiekunów i nauczycieli stwarzają dla dzieci szansę na wykorzystanie zajęć z zakresu edukacji muzycznej jako wspierających rozwój zarówno psychofizyczny, jak i specyficznie muzyczny. Ponadto, stanowią one bazę korzyści o charakterze psychospołecznym, przynosząc efekty w sferze edukacyjnej i wychowawczo-społecznej dziecka. Do najważniejszych korzyści fazy **romansu z muzyką** warto zaliczyć:

- wykorzystanie muzyki jako naturalnego stymulatora rozwoju kompetencji muzycznych i pozamuzycznych;
- uwrażliwienie dziecka na muzykę jako sztukę oraz rozbudzenie zainteresowania światem dźwięków;
- zapewnianie dziecku wszechstronnego rozwoju, opartego na poszerzaniu wiedzy z zakresu dziedzin ogólnokształcących i artystycznych;
- poszerzanie zdolności słuchowych i techniczno-wykonawczych, skutkujących zwiększaniem wrażliwości zmysłowej oraz zwiększaniem kompetencji psychomotorycznych;
- kształtowanie dojrzałych cech osobowości, ze względu na wdrażanie do systematycznej nauki i ćwiczenia na instrumencie, a także budowanie podstawowych umiejętności z zakresu organizacji czasu; budowanie zwiększonej odporności psychicznej oraz kompetencji z zakresu radzenia sobie z emocjami podczas występów publicznych, w oparciu o realistyczną samoocenę;
- zapewnianie prawidłowego rozwoju społecznego dzięki kontaktom dziecka z rówieśnikami przejawiającymi podobne zainteresowania, uzdolnienia i aktywności;
- poszerzanie wachlarza kompetencji społecznych dziecka poprzez kontakty z dorosłymi w ramach zajęć muzycznych – uczeń szkoły muzycznej posiada zdecydowanie bogatsze życie społeczne, bowiem poza rodzicami/opiekunami i wychowawcą szkolnym uczy się współpracy i podporządkowania w relacji

indywidualnej z nauczycielem-instrumentalistą oraz w relacji grupowej z nauczycielami przedmiotów teoretyczno-muzycznych, często szybciej przechodząc etap uniezależniania się od rodziców.

Uwzględniając w procesie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych nie tylko sferę ogólnego rozwoju psychofizycznego, lecz także zamiłowanie do muzyki, zgodnie z założeniami fazy *romansu z muzyką*, dziecko – pełne pozytywnych emocji i przyjemnych doświadczeń wynikających z gry na instrumencie – będzie gotowe do wejścia w kolejną fazę rozwojową i następny etap edukacji muzycznej.

Perfekcjonizm a dorastanie

Dorastanie w sferze psychofizycznej, które następuje między 10/12 a 20 rokiem życia (Oleszkowicz, Senejko, 2011), przypada w edukacji muzycznej na fazę *perfekcjonizmu* (Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999), obejmującą przede wszystkim czas od 10 do 14 roku życia. Z perspektywy psychologii rozwojowej warto myśleć o tym okresie życia jak o czasie przejściowym, niekiedy pełnym zmienności, w którym dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym ma stać się dorosłym człowiekiem (Bardziejewska, 2005). W sferze zdolności muzycznych jest to czas szczególny, ponieważ charakteryzuje się największą chłonnością i najszybszym rozwojem sprawności i umiejętności techniczno-wykonawczych w zakresie nauki gry na instrumencie (Manturzevska, Kamińska, 1990). Przekłada się to jednocześnie na zwiększenie wymagań i oczekiwań w kontekście edukacji muzycznej (Sosiniak, za: Jaślar-Walicka, 1999; Howe, Davidson, 2003).

Zmiany psychofizyczne okresu dorastania mogą mieć znaczący wpływ na proces uczenia się, utrudniając spokojny i harmonijny rozwój. Jednak wśród młodzieży uzdolnionej muzycznie zauważyć można, że jest to czas szczególnej stabilizacji predyspozycji zainteresowań muzycznych (Manturzevska, Kamińska, 1990). Jest to okres intensywnego rozwoju m.in. pamięci melodyczno-rytmicznej (Lewandowska, 1978) i innych kompetencji słuchowych. Zwiększają się umiejętności młodzieży w zakresie wrażliwości muzycznej oraz emocjonalnego rozumienia i wyrażania muzyki (Schubert, McPherson, 2008). Natomiast w sferze zainteresowań muzyka zaczyna powszechnie nabierać szczególnego znaczenia – pozwala młodzieży na rozładowanie emocji, nawiązanie przyjaźni w grupach utożsamiających się z określonym rodzajem muzyki, doznawanie różnorodnych przeżyć i wzruszeń.

Czas dorastania jest jednocześnie okresem gromadzenia i poszukiwania nowych doświadczeń w każdej sferze funkcjonowania dzieci i młodzieży, a doświadczenia te stanowią niezbędny etap w procesie formowania się tożsamości (Bardziejewska, 2005). Tożsamość rozwijać się może przede wszystkim w oparciu o indywidualną gotowość człowieka do poznawania świata i realizacji osobistych potrzeb i zainteresowań oraz w oparciu o oddziaływania społeczne, w tym o poziom otrzymywane go wsparcia. W edukacji muzycznej wsparcie społeczne ma znaczenie szczególne, bowiem zapewnia poczucie akceptacji, zrozumienia, stabilizacji i bezpieczeństwa, pomimo chwiejności emocjonalnej i dylematów nurtujących dorastającą młodzież (Ossowski, Gluska, 2011). Dla rozwoju psychospołecznego i muzycznego uczniów

szkół muzycznych korzystne jest, gdy rodzice swoją postawą reprezentują wybrane wzorce wsparcia (Grolnick, za: Creech, 2009), wśród których znajdują się:

- **wsparcie behawioralne** – polegające na kształtowaniu przez rodziców prawidłowych zachowań związanych ze zrozumieniem specyfiki gry na instrumencie, na monitorowaniu postępów w nauce muzyki, na pomaganiu w realizacji zadań domowych, organizowaniu czasu codziennej nauki i wypoczynku;
- **wsparcie poznawczo-intelektualne** – polegające na stwarzaniu różnorodnych okoliczności rozwijających wrażliwość muzyczną, poprzez uczestnictwo w koncertach i imprezach muzycznych, słuchanie nagrań, omawianie różnorodnych wykonanych muzycznych;
- **wsparcie osobisto-emocjonalne** – polegające na okazywaniu zrozumienia i silnego emocjonalnego zaangażowania, niesieniu pomocy w wyznaczaniu celów życiowych i oczekiwaniach, okazywaniu zadowolenia z aktywności muzycznej dziecka i wyrażaniu podziwu przy okazji odnoszenia przez dziecko sukcesów.

Dla prawidłowego rozwoju zdolności muzycznych w okresie formowania się tożsamości, przypadającej w kształceniu muzycznym na fazę *perfekcjonizmu*, szczególne znaczenie ma także wsparcie otrzymywane od nauczycieli-instrumentalistów. Na tym etapie relacja z nauczycielem charakteryzuje się zwiększeniem dyrektywności, wymagań i oczekiwań ze strony nauczyciela, dotyczących realizacji zadań o charakterze techniczno-wykonawczym (Jaślar-Walicka, 1999). Dzieci i młodzież podkreślają jak duże znaczenie ma dla nich otrzymywanie wsparcia informacyjnego, które jest szczegółowym instruktażem, pozwalającym na zrozumienie różnorodnych zagadnień z zakresu sztuki muzycznej i wykonawstwa muzycznego. Ten rodzaj wsparcia, otrzymywanego szczególnie od nauczycieli-instrumentalistów, stanowi dla uczniów najwyższą wartość w procesie edukacji, dając im poczucie kompetencji, zrozumienia i gotowości do wytyczania wysokich celów edukacyjnych (Gluska, 2011).

Koncentrując się na roli wsparcia dla powodzenia w działalności muzycznej dzieci i młodzieży nie można pominąć wpływu grupy rówieśniczej. W okresie adolescencji oraz w procesie formowania się tożsamości nabiera ona szczególnego znaczenia, pełniąc funkcję m.in. zastępowania rodziny, dojrzewania tożsamości i osobowości, kształtowania poczucia własnej wartości oraz określania standardów zachowania i kompetencji społecznych (Obuchowska, 2000). Wśród dzieci i młodzieży kształcących się profesjonalnie w zakresie muzyki, grupa rówieśnicza w naturalny sposób stanowi środowisko wspierające, bowiem wszyscy uczniowie mogą doświadczać podobnych – muzycznych – trudności. Są one często związane z przygotowywaniem się do lekcji muzyki, audycji, koncertów i przesłuchań konkursowych. Z jednej strony, uczniowie szkół muzycznych, ze względu na częstotliwość kontaktów, mają stworzone warunki do nawiązywania szczerych i bliskich przyjaźni ze szkolnymi kolegami. Z drugiej jednak, koledzy z klasy mogą stanowić dla siebie wzajemnie źródło rywalizacji, przede wszystkim w zakresie instrumentalnego wykonawstwa.

Zdecydowanie bardziej sprzyjające dla osiągnięć muzycznych jest wspierające-motywyjące oddziaływanie środowiska rówieśniczego, a nie rywalizacja (Austin,

za: Lehmann, Sloboda, Woody, 2007). Ponadto zauważyć można, że bliższe przyjaźnie oparte na relacji wspierającej nawiązują się wśród osób grających na różnych instrumentach (Crozier, 2009). W praktyce szkolnej często przyjaźnie rozwijają się wśród uczniów np. ze względu na przynależność do tego samego zespołu kameralnego, w którym każdy uczeń, grając na innym instrumencie, współpracuje ze swoimi rówieśnikami przy osiągnięciu jednego celu. Współpraca międzyrówieśnicza w zakresie sztuki muzycznej (wspólne muzykowanie w zespołach kameralnych, orkiestrach, chórach), możliwość rozwoju zainteresowań muzycznych, wymiana doświadczeń i poglądów z rówieśnikami i profesjonalistami jest przejawem autentycznego zaangażowania w muzykę.

Dzięki korzyściom wyniesionym z powyższych – pozytywnie rozwijających się – doświadczeń oraz dzięki czerpaniu autentycznej radości z aktywności muzycznej, dorastający adepci sztuki muzycznej zaczynają doświadczać coraz bardziej dojrzałego rozwoju muzycznej tożsamości (Lamont, 2002). Stanowi ona integralny elementem rozwoju osób funkcjonujących w środowisku muzycznym. Na ową tożsamość wpływ mają zarówno doświadczenia wynikające ze szkolnej edukacji, jak i z wszystkich relacji społecznych podejmowanych przez uzdolnione muzycznie dzieci i utalentowaną młodzież (Boorthwick, Davidson, 2009).

Analizując osiągnięcia rozwojowe okresu adolescencji oraz wymagania fazy *perfekcjonizmu*, można zauważyć, że do najważniejszych korzyści edukacji muzycznej, o psychospołecznym i wychowawczo-emocjonalnym charakterze, zaliczyć należy:

- ugruntowanie zamiłowania do muzyki jako sztuki;
- poszerzanie horyzontów wiedzy o teorii, historii i literaturze muzycznej;
- zwiększanie kompetencji techniczno-wykonawczych w zakresie gry na instrumencie, dzięki gotowości psychofizycznej do wytężonej pracy, podejmowaniu wysiłku intelektualnego oraz zwiększonej koncentracji;
- zwiększanie świadomości gry na instrumencie lub podjęcie decyzji o zmianie instrumentu;
- zaadaptowanie się do nowych, zwiększonych wymagań pedagogicznych;
- poszerzanie kompetencji społecznych dzięki rozbudowanej sieci relacji międzyludzkich;
- poszerzanie kompetencji artystyczno-estradowych;
- pogłębianie korzystnego oddziaływania wpływu stymulacji muzycznej na pozamuzyczne sfery funkcjonowania, w tym na rozwój procesów poznawczych i uwagi – co bezpośrednio przekłada się na zmiany neuroanatomiczne, poszerzając plastyczność wybranych funkcji mózgu;
- łagodniejsze przejście okresu dojrzewania w sferze psychofizycznej, dzięki stabilizacji i przewidywalności doświadczeń wynikających z edukacji muzycznej;
- budowanie poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje, w zakresie edukacji muzycznej – co przekłada się na rozwój tożsamości osobistej i odpowiedzialności w innych wymiarach życia.

Pomyślne doświadczenia w poszczególnych okresach rozwojowych, mogą po skutkować wejściem w kolejny etap edukacji muzycznej. Późna adolescencja nakłada się bowiem na ostatni etap kształcenia, zwany fazą *integracji*.

Faza *integracji* jako zwieńczenie zasobów wynikających z edukacji muzycznej

Późna adolescencja (od około 16/17 roku życia) w obszarze edukacji muzycznej przypada na okres kształtowania się osobowości artystycznej, formowania własnych koncepcji w zakresie interpretacji oraz ugruntowania tożsamości muzycznej (Jaślar-Walicka, 1999). Faza *integracji* może trwać przez cały okres szkoły muzycznej II stopnia oraz przez okres studiów muzycznych. Tym samym jest to czas wchodzenia w środowisko profesjonalnych muzyków i podejmowania współpracy zawodowej. Adept sztuki muzycznej osiąga najczęściej w tej fazie najwyższy poziom wykonawstwa (Wroński, 1996).

Szczególnego znaczenia nabiera także relacja ucznia z nauczycielem-instrumentalistą. Często następują zmiany nauczycieli, bowiem uczniowie/studenci poszukują swoich mistrzów – dojrzałych artystów-pedagogów o bogatych doświadczeniach muzycznych. Uczniowie w relacji z nimi nabywają często holistycznego rozumienia dzieła muzycznego, a w swoich interpretacjach muzycznych integrują dotychczasową wiedzę teoretyczno-muzyczną oraz umiejętności techniczno-wykonawcze. Bardzo ważne jest, aby pedagog prowadzący ucznia – na ostatnim etapie jego formalnej edukacji – miał poczucie odpowiedzialności za jego kształcenie nie tylko w sferze specyficznie muzycznej, lecz także w sferze osobowości artystycznej (Konaszewicz, 1998). Z kolei w relacji z rodzicami najważniejsze jest w tym okresie doświadczanie autonomii, przy zachowaniu więzi emocjonalnej (Bardziejewska, 2005).

Można powiedzieć, że najważniejszą korzyścią tego okresu jest świadome i celowe wybranie sztuki muzycznej jako aktywności zawodowej i życiowej pasji. Niemożliwy jest bowiem rozwój w dziedzinie muzyki, bez traktowania jej jako autentycznej, osobistej pasji. Zauważono, że uczniowie oraz studenci w fazie *integracji*, o ukształtowanej tożsamości muzycznej i o ugruntowanych celach co do swojego dalszego rozwoju, wskazują na sześć wymiarów podkreślających świadomość własnych przekonań muzycznych. Są wśród nich:

- **zainteresowania** – wynikające z osobistej satysfakcji z codziennego ćwiczenia i muzykowania indywidualnego lub zespołowego oraz z poznawania nowego repertuaru;
- **znaczenie/ważność** – określające poziom własnej gry oraz pozwalające na wytyczenie celów, które adept sztuki muzycznej chciałby osiągnąć, uważając je za ważne;
- **przydatność** – poczucie, że nauka gry na instrumencie prowadzi do realizacji własnych pragnień teraz i w przyszłości;
- **trudność** – napotykanie na przeszkody uświadamia uczniowi/studentowi, iż gra na instrumencie jest zajęciem zdecydowanie trudniejszym niż inne rodzaje aktywności, wymagającym poświęceń, ale jednocześnie dającym satysfakcję z ich pokonywania;
- **kompetencje** – gra na instrumencie oraz występy publiczne stają się aktywnością prowadzącą do odczuwania sukcesu oraz budującą realistyczną samoocenę i rozwijającą tożsamość muzyczną;

- **zaufanie** – inspirujące uczucie towarzyszące poszerzaniu własnych kompetencji wykonawczych, zwiększające poczucie własnej wartości w procesie radzenia sobie z wyzwaniami i trudnościami wynikającymi z presji podczas występów publicznych; prowadzi też do budowania odporności psychicznej (McPherson, Davidson, 2008).

Korzyściami psychospołecznymi i emocjonalnymi wynikającymi z edukacji muzycznej u progu dorosłości są przede wszystkim:

- uformowanie się dojrzałej tożsamości w środowisku zapewniającym poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia dla indywidualnych zdolności i wrażliwości muzycznej;
- wzrastanie społeczne w oparciu o rozbudowaną relację z pedagogiem-mistrzem oraz o relacje z innymi osobami wrażliwymi na sztukę muzyczną;
- ukształtowana osobowość w zakresie cech niezbędnych do aktywnego podejmowania zadań życiowych, w tym do zadań związanych z rozwojem muzycznym;
- stabilizacja emocjonalna i poczucie zrozumienia wyzwań środowiska artystycznego;
- odporność psychiczna na sytuacje trudne, wynikająca z częstej konieczności publicznych ekspozycji, przekładająca się też na inne sfery życia;
- poczucie identyfikacji i przynależności do określonej grupy społecznej;
- wzrastanie w środowisku muzycznym, dającym poczucie bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego – szkoły muzyczne postrzegane są jako szkoły bezpieczne ze względu na niższy wskaźnik występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży, w porównaniu do szkół powszechnych;
- autonomicznie ukształtowana motywacja do zadań znaczących dla rozwoju artystycznego i osobistego;
- świadomość trudności i radości związanych z wybraną aktywnością zawodową;
- poczucie wszechstronnych kompetencji w różnych obszarach sztuki muzycznej.

Psychologiczny portret młodego muzyka

Nauka muzyki klasycznej nie jest popularna wśród większości młodzieży, dlatego szkoła muzyczna stanowi pewnego rodzaju azyl dla tych, którzy posiadają podwyższone zdolności i wewnętrzną motywację do doskonalenia umiejętności muzycznych w formie profesjonalnego kształcenia muzycznego (Davidson, Howe, Sloboda, 2009). Czy jednak można jasno odpowiedzieć na pytanie, jaka jest młodzież szkół muzycznych? Z jednej strony, literatura z zakresu psychologii i pedagogiki muzycznej stara się wskazać pewne charakterystyczne wśród uczniów szkół muzycznych obszary dotyczące: poziomu wybranych obszarów zdolności (ogólnych i/lub muzycznych), dominujących cech osobowości, strategii postępowania czy funkcjonowania emocjonalnego. Z drugiej strony, obserwacja zachowania uczniów w szkołach muzycznych wskazuje na ich silne zróżnicowanie w zakresie osobowości, temperamentu, poziomu zdolności (także muzycznych), stylów uczenia się, strategii motywacji do nauki i wielu innych właściwości. Bogactwo indywidualnych doświadczeń natury społeczno-emocjonalnej jest nie mniejsze niż wśród uczniów szkół ogólnie-

kształcących. W powszechnym odbiorze o uczniach szkół muzycznych dominują opinie wskazujące na to, że są oni:

- bardziej wrażliwi na wszelkie doznania sensoryczne – nie tylko na sztukę;
- bardziej odpowiedzialni – ponieważ nauczyli się tego dzięki dużej liczbie obowiązków szkolnych i systematycznym ćwiczeniom;
- raczej introwertykami – co wynika z wieloletniej praktyki samodzielnego ćwiczenia; choć istnieją wyniki badań wskazujące na silne zróżnicowanie temperamentalne i/lub osobowościowe ze względu na grę na instrumencie smyczkowym, klawiszowym lub dętym oraz ze względu na rodzaj aktywności muzycznej (koncertowanie solowe, kameralne lub orkiestrowe);
- częściej perfekcjonistami – ponieważ przygotowując utwór do publicznego wykonania, zawsze dbają o dokładne odtworzenie treści muzycznych, wykazując się przy tym wzmoczoną samoskutecznością;
- bardziej odporni na sytuacje stresogenne – ze względu na konieczność zmagania się ze stresem podczas występów publicznych; choć wyniki wybranych badań wskazują, że muzycy mogą też charakteryzować się wyższym poziomem neurotyczności, wynikającym z niepokojów związanych z poziomem przygotowania się do występów;
- wytrwali oraz zdolni do długotrwałej koncentracji uwagi na zadaniach wymagających wysiłku intelektualnego;
- bardziej kreatywni i wykazujący się większą plastycznością procesów poznawczych – dzięki wieloletniej i wszechstronnej stymulacji muzycznej.

Powyższe opinie, zbudowane zarówno na podstawie wyników badań naukowych (Manturzevska, 1974; Lehmann i in., 2007), jak i na podstawie potocznych obserwacji przedstawicieli środowiska muzycznego, dają podstawy do zbudowania swoistego psychologicznego portretu adepta sztuki muzycznej. Doświadczenia, z którymi w procesie edukacji muzycznej spotyka się uczeń szkoły muzycznej, stwarzają niepowtarzalne warunki stymulujące rozwój zarówno w sferze wrażliwości muzycznej, jak i w sferze intelektualnej, społecznej, emocjonalnej i osobowościowej. Można z pełnym przekonaniem powiedzieć, że nie ma takiej sfery funkcjonowania psychofizycznego, na którą w bezpośredni lub pośredni sposób nie oddziaływałaby edukacja muzyczna.

Upředzając chęć polemizowania Czytelnika z przekonaniem o „jedynych i słusznych dobrodziejstwach” wynikających z nauki w szkole muzycznej, na zakończenie Autorka postara się obalić lub co najmniej wyjaśnić kilka powszechnie występujących mitów na temat specyfiki szkolnictwa muzycznego. Nie każde wyjaśnienie będzie satysfakcjonujące dla wszystkich Czytelników, jak i nie każdy mit będzie przez wszystkich oceniany jako „niosący zagrożenie”. Dlatego warto, aby przy interpretacji wybranych (nie wszystkich!) wyjaśnień od początku towarzyszyła Czytelnikowi refleksja, którą stosuje wielu psychologów przed udzieleniem odpowiedzi na pytanie, zaczynająca się od słów: „To zależy...”

■ **Mit nr 1: Szkoła muzyczna odbiera dzieciństwo.** Jeśli zadania realizowane w szkole muzycznej będą przez dziecko i jego rodziców traktowane jako „bardzo

trudne/ciężkie obowiązki” i nikt nie zadba o rozmiłowanie w dziecku pozytywnych odczuć związanych z muzyką, wówczas mit się urzeczywistni. Na szczęście współczesna pedagogika kładzie bardzo duży nacisk na wprowadzanie metod dydaktycznych uwzględniających psychofizyczne możliwości najmłodszych, dbając o ich emocjonalny dobrostan i bardzo indywidualne podejście. Kontakty dzieci ze szkolnymi rówieśnikami, jak najszybsze wspólne muzykowanie zespołowe i otrzymywanie szeroko rozumianego wsparcia ze strony rodziny, mogą zdecydowanie wzbogacić czas rozwoju w okresie wczesnoszkolnym, a nie odebrać dzieciństwo.

■ **Mit nr 2: Szanse na powodzenie w edukacji muzycznej mają tylko dzieci muzyków.** Nie ma wyników badań wskazujących, że wybitnymi muzykami zostają dzieci profesjonalnych muzyków, choć w historii muzyki znane są tak wyjątkowe rodziny muzyczne jak rodzina Bachów, Mozartów czy Straussów. Natomiast są wyniki badań (m.in. Manturzevska, 1974; Creech, 2009; Sierszeńska-Leraczyk, 2011) wskazujące, że powodzenie w edukacji muzycznej mają te dzieci, które otrzymują od rodziców dużo wsparcia emocjonalnego, zaangażowania w ich edukację i zrozumienia. Autentyczne zaangażowanie rodziców w kształcenie muzyczne do 11–12 roku życia i w kolejnych latach edukacji procentuje wewnętrznie ukształtowaną motywacją dziecka do samodzielnego ćwiczenia (North, Hargreaves, 2008). Powodzeniem w działalności muzycznej cieszą się przede wszystkim te dzieci, które mają stworzone bezpieczne i przyjazne warunki do rozwijania swoich zainteresowań muzycznych i zdolności, bez względu na poziom muzycznego wykształcenia rodziców.

■ **Mit nr 3: Jeśli dziecko rozpocznie naukę na wybranym instrumencie, nie można już będzie tego instrumentu zmienić.** Wybór instrumentu u progu edukacji muzycznej uzależniony jest przede wszystkim od indywidualnych predyspozycji słuchowych i psychofizycznych dziecka. W następnej kolejności bierze się pod uwagę preferencje brzmieniowe dziecka. Zdarza się, że po pewnym czasie, z różnych przyczyn, dzieci nie chcą kontynuować nauki gry na pierwotnie wybranym instrumencie. Wówczas nic nie stoi na przeszkodzie, aby stworzyć dziecku szansę na ponowny, bardziej świadomy i samodzielny wybór instrumentu, zgodnie z jego preferencjami, które także mogły ewaluować w procesie rozwoju i kształcenia muzycznego. Już w latach 70. XX wieku, w ramach „reformy eksperymentalnej” szkół muzycznych I stopnia stwierdzono, że ułatwienia w zmianie instrumentu sprzyjają kontynuacji nauki dziecka w szkole muzycznej. U podłoża czego leży pełniejsze rozwijanie zdolności i umiejętności, przede wszystkim zaś pozytywnej motywacji do nauki gry (Jankowski, 1979; Jankowska, Jankowski, 2016).

■ **Mit nr 4: Szkoła muzyczna dostarcza wielu stresujących sytuacji.** Występy publiczne rzeczywiście wiążą się z podwyższonym poziomem napięcia emocjonalnego. Jednak zgodnie z teorią stresu wyjaśniającą ten stan na *continuum* od „złego”/destrukcyjnego stresu do „dobrego”/mobilizującego stresu (Selye, za: Terelak, 2008), należy już u progu edukacji uczyć dzieci strategii efektywnego radzenia sobie z emocjami podczas ćwiczenia, jak i podczas występów. Ponadto, zgodnie z teorią uczenia się społecznego, wiedzę o tym „czym jest stres” w sytuacjach egzaminów

i koncertów, dzieci nabywają, obserwując podenerwowanych tymi wydarzeniami rodziców. Dlatego, aby uniknąć negatywnych objawów, a nawet i skutków, stresu, warto pamiętać, że to od przyjaznej, pogodnej, pełnej ufności i optymizmu postawy rodziców zależy w dużym stopniu umiejętność radzenia sobie ze stresem przez dzieci.

■ **Mit nr 5: W szkole muzycznej jest mniejszy nacisk na naukę przedmiotów ogólnokształcących, co ogranicza możliwość wyboru innego, niemuzycznego zawodu.** Szkoły muzyczne (z profilem ogólnokształcącym) objęte są dokładnie tymi samymi egzaminami zewnętrznymi (przeprowadzanymi przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne) co szkoły ogólnokształcące. W związku z tym nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczeń na dowolnym etapie edukacji zdecydował się na zmianę profilu kształcenia. Tylko poziom zaangażowania ucznia w naukę określonych przedmiotów może być czynnikiem pobudzającym lub ograniczającym możliwości dalszego rozwoju. Należy jednak pamiętać, że szkoły artystyczne są profilowane i w sposób szczególny koncentrują się na zapewnieniu wysokiego poziomu rozwoju artystycznego, co skutkuje pomyślnym radzeniem sobie absolwentów szkół muzycznych w akademiach muzycznych.

■ **Mit nr 6: Nauka w szkole muzycznej pociąga za sobą niezliczoną liczbę obowiązków.** Szkoła muzyczna charakteryzuje się określoną (policzalną) liczbą obowiązków, wynikających z realizacji indywidualnych i grupowych zajęć muzycznych. Zajęcia te, poza rozwojem kompetencji muzycznych, mają także silny czynnik stymulujący rozwój psychofizyczny. Ponadto ich realizacja stanowi podstawę do ukształtowania optymalnych zasad organizacji czasu nauki, pracy i wypoczynku. Od dobrej samoorganizacji ucznia oraz organizacji życia rodzinnego zależy pomyślność realizacji wymagań szkolnych.

■ **Mit nr 7: Ćwiczenie na instrumencie kojarzy się uczniom tylko z ciężką pracą.** Kształtowanie i upowszechnianie przez nauczycieli strategii efektywnego ćwiczenia na instrumencie może przyczynić się do sformułowania pozytywnego nastawienia do obowiązków związanych z codziennym ćwiczeniem ucznia. Rozumienie istoty ćwiczenia oraz wykorzystywanie ciekawych metod opartych na celowości ćwiczenia i poszerzaniu konkretnych kompetencji techniczno-wykonawczych zwiększy poczucie satysfakcji z realizacji tego obowiązku (Jørgensen, 2009). Efektem tego mogą być pozytywne skojarzenia uczniów szkół muzycznych na temat ćwiczenia, które ujawniają się w ich metaforycznym rozumieniu ćwiczenia. Jedną z metafor wymyślonych przez pewnego ucznia na temat ćwiczenia było zdanie, że: „ćwiczenie jest jak pralka – usuwa brudy”.

Funkcjonowanie w środowisku szkolnym powyższych mitów będzie tak długie, jak długo wybrani członkowie społeczności szkolnej będą podtrzymywać negatywne postawy lub przekonania, które będą te mity utwierdzać. Natomiast podjęcie decyzji o nauce dziecka w szkole muzycznej, jak każda życiowa decyzja, może mieć swoje dobre i złe strony. Autorka ma jednak nadzieję, że treści zawarte w niniejszym

artykule podkreśliły dominującą liczbę różnorodnych **korzyści** wynikających z edukacji muzycznej, oraz że powyższe treści pomogą odnaleźć, wąpiącym lub niezdecydowanym rodzicom, poczucie satysfakcji, że czas spędzony w szkole muzycznej zdecydowanie nie jest czasem straconym! Korzyści wynikające ze stymulacji muzycznej w procesie rozwoju i edukacji stanowią tak indywidualny zasób uczących się dzieci i młodzieży, że w zasadzie nie można go wycenić ani zmierzyć. Edukacja muzyczna jest wyjątkowa, a atmosfera w szkołach muzycznych – zdecydowanie niepowtarzalna... przynajmniej tak twierdzą (nawet po latach) ci, którzy z satysfakcją ukończyli szkołę muzyczną I stopnia lub uzyskali dyplom szkoły muzycznej II stopnia.

Bibliografia

- Altenmüller E.O. (2009), *How Many Music Centres are in the Brain?*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 346–353.
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*; w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 259–301.
- Astachowa G. (1991), *Gotowość dzieci do podjęcia działalności muzycznej*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 346–357.
- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*; w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 345–377.
- Besson M., Schön D. (2009), *Comparison Between Language and Music*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 269–293.
- Boorthwick S.J., Davidson J.W. (2009), *Developing a Child's Identity as a Musician: A Family 'Script' Perspective*; in: R. Macdonald, D. Hargreaves, D. Miell (eds), *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, p. 60–78.
- Chaffin R., Lemieux A.F. (2004), *General Perspectives on Achieving Musical Excellence*; in: A. Willamon (ed.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press, p. 19–39.
- Creech A. (2009), *The Role of the Family in Supporting Learning*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 295–306.
- Cross I. (2009), *Music, Cognition, Culture, and Evolution*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 42–56.
- Crozier W.R. (2009), *Music and Social Influence*; in: D.J. Hargreaves, A.C. North (eds), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, p. 67–83.
- Czerniawska E. (2012), *Czy słuchanie muzyki może wspomóc procesy poznawcze?*; w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin, s. 69–88.
- Davidson J.W., Howe M.J.A., Sloboda J.A. (2009), *Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span*; in: D.J. Hargreaves, A.C. North (eds), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, p. 188–206.
- Gliniecka-Rękawik M. (2007), *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*; w: B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 76–85.

- Gluska [Nogaj] A. (2009), *Muzyka jako terapia w różnych dziedzinach życia*; w: D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*. Bielsko-Biała: Compal, s. 72–82.
- Gluska [Nogaj] A. (2011), *Psychospołeczne korelaty osiągnięć muzycznych uczniów szkół muzycznych*; praca doktorska, nieopublikowana. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Gluska [Nogaj] A. (2012), *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*; w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin, s. 27–40.
- Howe M.J.A., Davidson J.W. (2003), *The Early Progress of Able Young Musicians*; in: R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko (eds), *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 186–212.
- Janiszewska B. (2008), *Ocena Dojrzałości Szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Seventh Sea”.
- Jankowska M., Jankowski W. (2016), *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992)*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Jankowski W. (1979), *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Jankowski W. (1999), *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 20–25.
- Jankowski W. (2002), *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej.
- Jankowski W. (2012), *Wprowadzenie*; w: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, s. 7–18.
- Jäncke L. (2006), *The Motor Representation in Pianists and Strings Players*; in: E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (eds), *Music, Motor Control and the Brain*. New York: Oxford University Press, p. 153–172.
- Jasińska M. (2009), *Przygotowanie ucznia i rodzica do samodzielnej pracy w domu*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, s. 257–266.
- Jastrum E. (2004), *Dobra szkoła: szkoła w życiu – życie w szkole*. Warszawa: Dom Wydawniczy EGO.
- Jaślar-Walicka E. (1999), *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 163–170.
- Jørgensen H. (2009), *Czy ćwiczenie czyni mistrza? Przegląd badań nad ćwiczeniem*, w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, s. 51–73.
- Juslin P.N. (2009), *Emotional Responses to Music*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 131–140.
- Kamińska B. (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Kierzkowski M. (2010), *Analiza wybranych czynników warunkujących rozwój muzyczny dziecka*. „Sztuka, kultura, edukacja”, nr 1, s. 16–29.
- Konaszekiewicz Z. (1998), *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.

- Konaszkiewicz Z. (2001), *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Konaszkiewicz Z. (2008), *Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2, s. 4–15.
- Konkol G.K. (1999), *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 137–146.
- Kołodziejczyk A. (2011), *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*; w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 234–258.
- Lamont A. (2002), *Musical Identities and the School Environment*; in: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (eds), *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, p. 41–59.
- Lee D.J., Chen Y., Schalug G. (2003), *Corpus Callosum; Musician and Gender Effects*. „Neuroreport”, 14/2 (10), p. 205–209.
- Lehmann A.C., Sloboda J.A., Woody R.H. (2007), *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzevska M. (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do psychologii muzyki”, zeszyt 147, tom III. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska M., Kamińska B. (1990), *Rozwój muzyczny człowieka*, w: M. Manturzevska, H. Koterska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 25–49.
- Martin G.N. (2001), *Neuropsychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- McPherson G.E., Davidson J.W. (2008), *Playing an Instrument*; in: G.E. McPherson (ed.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, p. 331–351.
- McPherson G.E., Hallam S. (2009), *Musical Potential*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 225–264.
- North A., Hargreaves D. (2008), *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Obuchowska I. (2000), *Adolescencja*; w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–201.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2011), *Dorastanie*; w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 259–286.
- Ossowski R., Gluska [Nogaj] A. (2011), *Social Support as a Form of Psychological Aid in the Artistic Education*; in: H. Liberska (ed.), *Current Psychological Problems*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, p. 169–186.
- Palmer C. (2006), *The Nature of Memory for Music Performance Skills*; in: E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (eds), *Music, Motor Control and the Brain*. New York: Oxford University Press, p. 39–53.
- Parncutt R. (2008), *Prenatal Development*; in: G.R. McPherson (ed.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, p. 1–31.
- Pascal-Leone A. (2009), *The Brain That Make Music and is Changed by it*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 396–409.

- Rauscher F.H. (2009), *The Impact of Music Instruction on Other Skills*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 244–252.
- Schalug G. (2006), *Brain Structures of Musicians: Executive Functions and Morphological Implications*; in: E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (eds), *Music, Motor Control and the Brain*. New York: Oxford University Press, p. 141–152.
- Schlaug G. (2009), *The Brain of Musicians*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 366–381.
- Schubert E., McPherson G.E. (2008), *The Perception of Emotion in Music*; in: G.E. McPherson (ed.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, p. 193–212.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (2011), *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*. Poznań: Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego.
- Sloboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Sroczyńska D. (1999), *Rola środowiska rodzinnego w kształceniu uczniów szkół muzycznych*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 147–155.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres*. Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Thompson W.F. (2009), *Music, Thought, and Feeling. Understanding the Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Walsh K. (2000), *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilsz N. (2012), *Czy słuchanie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce?*; w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin, s. 145–160.
- Wroński T. (1996), *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.

RÓŻNE UJĘCIA STRESU I TREMY W KSZTAŁCENIU MUZYCZNYM, BALETOWYM I PLASTYCZNYM



Ewa Klimas-Kuchtowa⁴

Sam kreujesz swój stres. Poznawczo-pozytywne rozumienie stresu

Streszczenie

Podstawę teoretyczną zaprezentowanych treści stanowi przekonanie o subiektywnym, intra- i intersubiektywnie zmiennym oraz twórczym charakterze percepcji. Odnosi się to do wszystkich sytuacji, a więc również do tych, które **oceniane** są jako trudne, stresogenne. Ocena taka jest dwuaspektowa. Zależy nie tylko od układu bodźców składających się na sytuację, lecz także w równym stopniu od interpretacji stymulacji, interpretacji dokonywanej przez podmiot i wynikającej z jego doświadczenia, systemu przekonań, emocji, motywów, a nawet niektórych cech osobowości. Co ważniejsze, do uznania sytuacji za trudną konieczne jest porównanie poprzedniej oceny z oceną zasobów personalnych, na którą również wpływają wymienione poprzednio determinanty. I tutaj dotykamy drugiej podstawowej koncepcji teoretycznej zaproponowanego podejścia – psychologii pozytywnej. Tak więc omawiane rozumienie stresu określić można jako podejście poznawczo-pozytywne.

Słowa kluczowe:

poznawcza koncepcja percepcji, transakcyjne ujęcie stresu, zasoby personalne, radzenie sobie w ujęciu pozytywnym

Już u Wiliama Szekspira znaleźć możemy myśl: *Nic nie jest samo w sobie dobre lub złe. Dopiero myślenie takim je czyni* (Schwartz, 2000, s. 11). Cytat ten doskonale koresponduje z intencją poznawczo-pozytywnego ujęcia stresu, a więc warto, aby to motto towarzyszyło poniższym rozważaniom.

Wprowadzenie

Fundament teoretyczny zaprezentowanych rozważań będzie stanowić, jak wskazuje tytuł, poznawcze podejście do problematyki procesów poznawczych. Zgodnie z nim,

⁴ Katedra Psychologii Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej w Katowicach; Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. M. Karłowicza w Krakowie.



każdy z nas istnieje w rzeczywistości stworzonej subiektywnie, indywidualnie, twórczo, w oparciu o docierające do niego układy stymulacji, własne doświadczenie, systemy przekonań, emocje, motywy i osobowość. Konsekwencją tak odbieranej (kreowanej) rzeczywistości będzie różnorodne zachowanie, niejednokrotnie odmienne u różnych ludzi w podobnych sytuacjach, a także u tego samego człowieka w różnym czasie (zmiennosc inter- i intrapersonalna).

Dla bardziej precyzyjnego ujęcia warto przytoczyć w tym miejscu koncepcję spostrzegania Jerome'a Brunera (1978), której podstawowe założenia zostaną ujęte w kilku punktach (poniższe wypunktowanie ma oczywiście charakter skrótowy):

1. Spostrzeganie jest wynikiem nie tylko oddziaływania bodźców na receptory, lecz także (jak zostało już wcześniej powiedziane) czynników związanych z doświadczeniem, wiedzą, myśleniem, emocjami, motywacją, osobowością, relacjami społecznymi itd.
2. Spostrzeganie ma charakter funkcjonalny – organizm aktywnie selekcjonuje informacje, tworzy hipotezy percepcyjne (uogólniony stan oczekiwania na informacje na wejściu), podejmuje decyzje i sprawdza sformułowane hipotezy – inferencyjność i decyzyjność spostrzegania.
3. Spostrzeganie jest procesem kategoryzacji, najczęściej nieświadomej, zautomatyzowanej. Kategoria to reguła klasyfikowania informacji „na wejściu” układu przetwarzającego. Kategorie magazynowane są w pamięci trwałej i aktualizowane wtedy, gdy trzeba je wykorzystać do identyfikacji działającej stymulacji. Większość kategorii ma charakter wyuczony. Uczenie się kategorii zachodzi przez całe życie człowieka (to właśnie egzemplifikacja nierozzerwalnego związku spostrzegania z doświadczeniem, wiedzą, umiejętnościami – bogactwo i dostępność, łatwość aktualizacji kategorii, są właśnie tym zdeterminowane). Terminy bliskoznaczne dla kategorii w innych ujęciach poznawczych to: schematy poznawcze, wzorce percepcyjne czy wzorce poznawcze.
4. O tym, co i jak podmiot spostrzega, decydują, zdaniem Brunera, dwa rodzaje wyznaczników percepcyjnych:
 - a. wyznaczniki autochtoniczne, czyli bezpośrednie ujmowanie zmian elektrochemicznych obwodowych narządów zmysłów oraz tkanki nerwowej związane z pamięcią sensoryczną, ultrakrótką;
 - b. wyznaczniki behawioralne – aktywne, adaptacyjne funkcje organizmu, które umożliwiają sterowanie wszystkimi funkcjami wyższymi i ich regulacją, decydują o identyfikacji oraz innych operacjach wykonywanych na informacjach.

Kategorie i hipotezy percepcyjne związane są przede wszystkim z wyznacznikami behawioralnymi. **To, co podmiot spostrzega, jest wypadkową pomiędzy tym, co prezentują procesy autochtoniczne, a tym, co selekcjonują procesy behawioralne.**

A więc, jeśli o naszym odbiorze świata decyduje nie tylko ten szeroko rozumiany „świat”, lecz także my sami, nic dziwnego, że reakcja na ten „świat” jest intrapersonalnie i interpersonalnie odmienna.



Schematyczną i upraszczającą (ale łatwo zapadającą w pamięć właśnie ze względu na prostotę) formułą będzie istotna w racjonalno-emotywnej terapii zachowania koncepcja ABC (Dryden, 2002), gdzie (zgodnie z oryginalną terminologią angielską):

- A – oznacza sytuację, wydarzenie aktywizujące (*activating event*);
- B – to zgodnie z oryginałem system przekonań (*believes*), rozszerzyć to można na ogół Brunerowskich wyznaczników behawioralnych;
- C – konsekwencje (*consequences*) – w oryginalnym ujęciu *REBT* (racjonalno-emotywnej terapii zachowania) – emocjonalne, także tutaj rozszerzyć to można na poznawcze, motywacyjne i behawioralne.

Drugim teoretycznym filarem proponowanych rozważań o stresie jest psychologia pozytywna, a szczególnie eudajmonistyczne koncepcje dobrostanu (przeciwstawne ujęciu hedonistycznemu, gdzie zadowolenie wiązane jest tylko z zaspokajaniem potrzeb i doznawaniem z tego powodu przyjemności), tak mocno podkreślane przez Martina E.P. Seligmana (Czapiński, 2004). Upraszczając, wyjaśnić to można za pomocą cytatu: *Istotą człowieka, jego natury, nie są wrażenia zmysłowe, emocje, nastroje, czy doznania, lecz umysł, cele, przekonania, poglądy, wartości – z akcentem na wartości i zdolności nadawania sensu doświadczeniom własnym i innych ludzi* (ibidem, s. 77). Wiele z proponowanych tutaj form i koncepcji stawienia czoła stresowi nawiązuje właśnie do powyższego zdania.

Jak w konwencji poznawczej można rozumieć stres

Pojęcie stresu niestety tak mocno zdomowiło się w języku codziennym, że nie ma trudności z jego potocznym rozumieniem. Zgodnie z tym stres to wewnętrzna i uzewewnętrzniowana reakcja na sytuację trudną. Wyjaśnienia wymaga jednak człon definiujący. Pod pojęciem sytuacji trudnej, zgodnie z myślą Tadeusza Tomaszewskiego (1975), rozumie się taką, w której normalny przebieg aktywności zostaje zakłócony i zmniejsza się prawdopodobieństwo realizacji zadania. Już tutaj pojawia się element oceny. To, jaka jest sytuacja, zależy nie tylko od jej obiektywnych aspektów, lecz także od tego, **jak ją oceniamy**. Na ocenę tę składają się 4 elementy:

- wymagania sytuacji,
- **ocena tych wymagań**,
- obiektywne możliwości realizacji zadania,
- **subiektywna ocena własnych możliwości**.

Ocena ma oczywiście charakter subiektywny – jest przecież procesem poznawczym. Bogdan Wojciszke (1988, za: Włodarczyk, 2003) określa ocenę jako schemat poznawczy *nasycony walencją* (ibidem, s. 120), czyli wartościujący pozytywnie lub negatywnie.

W tym miejscu można postawić pytanie: czy sytuacja stresowa musi być emocjonalnie negatywna. W odpowiedzi warto odwołać się do koncepcji „wydarzeń życiowych” Thomasa H. Holmesa i Richarda H. Rahe’a (1967, za: Marks, Murrey, Evans, Willing, 2000). Zgodnie z ujęciem tych autorów sytuacją stresową jest każda konieczność odejścia od rutynowego zachowania w odniesieniu do ważnych dla jednostki obiektów i działań, kiedy trzeba włożyć wysiłek w nowe przystosowanie do zmienio-



nych, mniej lub bardziej, warunków. Autorzy, na podstawie badań, zestawili w rankingu (ze względu na ładunek stresogenny) różne wydarzenia życiowe i niecodzienne sytuacje. Okazało się, że na liście tej, obok wydarzeń dramatycznych i w oczywisty sposób bardzo trudnych (śmierć bliskiej osoby, choroba terminalna własna lub kogoś bliskiego, rozwód, utrata pracy itd.) znalazły się i takie, które powszechnie uważane są za przyjemne, choć z pewnością wymagają nowego przystosowania (wakacje, Święta Bożego Narodzenia itd.). Takie ujęcie rzuca oczywiście nowe światło na rozumienie stresu, ale nie podważa wcześniejszej tezy o znaczeniu oceny sytuacji i własnych możliwości dla sposobu zareagowania na nią.

Warto także przytoczyć koncepcję zachowania zasobów (termin ten ma bardzo duże znaczenie dla dalszych rozważań w tej pracy – zostanie dalej szczegółowo wyjaśniony i rozwinięty) Stevena E. Hobfolla (1989, za: Heszen-Niejodek, Sęk, 2007). Co prawda autorki stwierdzają, że podejście Hobfolla nie mieści się w paradygmacie poznawczym – ma charakter interdyscyplinarny, sięga do filozofii, antropologii kulturowej, socjologii, teorii ewolucji – nie jest jednak sprzeczne z koncepcją poznawczą (choć sam autor odżegnuje się od uznania jedynie subiektywnej percepcji za warunek wystarczający dla wystąpienia stresu). Jego zdaniem, aby pojawił się stres, konieczne jest zaistnienie obiektywnych okoliczności związanych z:

- zagrożeniem utratą zasobów,
- faktyczną ich utratą,
- niedostatkiem zasobów.

Mimo sugestii autora, wydaje się jednak, iż rozpoznanie i ocena sytuacji oraz własnych możliwości są tutaj konieczne.

Wreszcie klasyczna już we współczesnej psychologii stresu poznawczo-transakcyjna koncepcja Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984, za: Heszen-Niejodek, 2000). Zgodnie z tym ujęciem stres jest to rodzaj szczególnej transakcji (układ dynamicznych, zmieniających się, wzajemnych relacji, interakcji człowieka ze światem), zachodzącej między człowiekiem i jego otoczeniem zewnętrznym lub w jego świecie wewnętrznym, **ocenianej** przez człowieka jako zagrażająca (*threat*), szkodliwa (wyrządzająca krzywdę, związana z utratą – *harm/loss*) lub stanowiąca wyzwanie (*challenge*) ze względu na istotne dla niego cele, wartości, systemy przekonań i poczucie dobrostanu **w porównaniu do dostrzeganych w sobie zasobów radzenia sobie**. W określeniu tym występują dwa typy oceny: **pierwotna**, czyli ocena wydarzenia oraz **wtórna** – ocena własnych zasobów w kontekście wymagań sytuacji (w kontekście oceny pierwotnej). Jest to zjawisko zbliżone do wspomnianej wcześniej oceny sytuacji trudnej. Warto też przytoczyć inny podział (w niczym oczywiście nieumniejszający subiektywnego charakteru oceny) – na ocenę dyspozycyjną i sytuacyjną. Pierwszy typ (czy aspekt) określa ją jako trwałą tendencję o charakterze osobowościowym do formułowania sądów o sytuacjach stresowych (przykładowo: inne sądy wydają optymiści, inne pesymiści; inne osoby wewnątrzsterowne, inne osoby z zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli; inne ludzie z wysokim poczuciem skuteczności własnej, inne osoby z niskim mniemaniem o samoskuteczności itd.). Ocena sytuacyjna natomiast *jest odzwierciedleniem zmieniających się cech zdarzenia stresowego i otoczenia* (Włodarczyk, 2003, s. 119–120).



Ponieważ kilkakrotnie pojawił się tutaj termin „**radzenie sobie**”, warto doprecyzować to pojęcie w kontekście wspomnianych powyżej definicji stresu. Tak więc radzenie sobie według Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984, za: Heszen-Niejodek, 2000, s. 476) *obejmuje stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki (efforts), mające na celu opanowanie (to manage) określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby* (podkreślenie Autorki).

Jak można rozumieć zasoby

Harry Adler i Beryl Heather (2000, za: Mudyń, 2003, s. 64) określają zasoby jako *jakikolwiek środek, za pomocą którego można doprowadzić do* (pożądanego przez człowieka – uzupełnienie Autorki) *rezultatu*. Można oczywiście rozwinąć to lapidarne określenie – zasoby to *cechy świata zewnętrznego, interpersonalnego i personalnego (podmiotowego), które w dynamice procesów konfrontacji człowieka z wymaganiami, jakie napotyka w życiu pełnią potrójną, regulacyjną i prozdrowotną funkcję: a) zapobiegają wystąpieniu stresorów, b) zapobiegają przekształcaniu się napięcia stresowego w chroniczny stres, c) sprzyjają skutecznemu radzeniu sobie ze stresem* (Sęk, 2003, s. 18).

W rozważaniach o subiektywizmie w odniesieniu do uznania sytuacji za trudną podkreślenia wymaga fakt, iż podmiot może nie zdawać sobie sprawy z określonych zasobów, jakimi dysponuje – zasoby faktyczne i zasoby potencjalne (Mudyń, 2003). Co więcej, jak podkreśla autor, dotarcie do zasobów, dostrzeżenie ich, zależy nie tylko od sprawności i wnikliwości wglądu, ale też od stanu emocjonalnego, motywacyjnego, czy sytuacji społecznej osoby. Tak więc: *pojęcie zasobów (...) ma charakter wysoce relatywny, gdyż o tym, czy „coś” stanie się zasobem, czy przeszkodą lub barierą, decyduje aktualna potrzeba lub długoterminowy (acz sprecyzowany) cel, który pragniemy realizować* (ibidem, s. 75). Trudno nie dodać tutaj podmiotowego doświadczenia i osobowości jako bardzo ważnych determinantów oceny pierwotnej i wtórnej.

Pamiętając o powyższym relatywizmie, a także o subiektywnym i twórczym spostrzeganiu siebie i rzeczywistości zewnętrznej, warto w kontekście koncepcji ABC scharakteryzować najczęściej wymieniane w literaturze przedmiotu teorie systemów przekonań i uwarunkowań osobowościowych sprzyjających radzeniu sobie ze stresem. Kolejność opisu przedstawionych tutaj systemów nie jest w żadnej mierze poddyktowana hierarchią ich ważności, tym bardziej, iż (mimo różnej terminologii, jaką się posługują) mają one bardzo wiele punktów stycznych i niejednokrotnie opisują zbliżone do siebie obszary.

■ **Koncepcja poczucia koherencji.** Najczęściej wiązana jest ona z nazwiskiem Aarona Antonovsky’ego (1979, za: Antonovsky, 1997). *Poczucie koherencji (sense 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 sprawy potoczą się tak, jak można to sensownie przewidzieć* (ibidem, s. 214). System ten obejmuje trzy komponenty:



- przekonanie o zrozumiałości świata, sytuacji, zdarzeń;
- przekonanie o zaradczości – dotyczy oceny własnych możliwości w radzeniu sobie z trudnościami, a także dostrzegania ewentualnych źródeł pomocy czy wsparcia (np. inni ludzie, Bóg, korzystne okoliczności zewnętrzne);
- 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 wyzwaniami niż zbędnymi obciążeniami, których lepiej byłoby unikać* (ibidem, s. 216)].

■ **Koncepcja osobowości odpornej** (odporności osobowości – *hardiness* – lub w skrócie koncepcja trzech „c”). Autorką jej jest Susanne C. Kobasa wraz ze współpracownikami (1981, za: Rodin, Salovey, 1997). Badacze ci wyróżniają trzy obszary osobowości:

- przekonanie o sprawowaniu kontroli nad sytuacją (*controll*). Kontrola ta może mieć charakter behawioralny i oznacza wtedy określony układ działań, który pozwoli zapanować nad sytuacją, nad zdarzeniem oraz poznać – *wiąże się z rozumieniem tego, co się dzieje, a także to również świadomość dysponowania strategiami poznawczymi zdolnymi do ograniczenia negatywnych skutków zdarzenia* (Juczyński, 2003, s. 51);
- zaangażowanie w działanie (*commitment*) związane z poradzeniem sobie z sytuacją – *zaangażowanie 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. (...) Jeśli nie nauczyłeś się tolerować i przezwycięzać smutku, lęku i gniewu, to nie możesz doświadczyć zaangażowania* (Seligmann, 2004, s. 27). Cytat ujmuje zaangażowanie w najsilniejszej jego postaci, w formie *flow* – dobrze, jeśli ma takie nasilenie, wtedy z pewnością uda się nam pokonać niekorzystne okoliczności, tym bardziej, że zgodnie z sugestią Kobasy mają one postawić nas w szranki wobec wymagań sytuacji;
- traktowanie wydarzeń jako wyzwań (*challenge*).

■ **System przekonań o umiejscowieniu poczucia kontroli.** Koncepcja ta najmocniej związana jest z nazwiskiem Juliana B. Rottera (1966, za: Kozielecki, 1977; Juczyński, 2003). W tym przypadku mamy do czynienia raczej z wymiarem osobowości podmiotu, który autor traktuje jako *continuum* pomiędzy dwoma skrajnymi biegunami: zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli (zewnętrzsterowność) a wewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli (wewnętrzsterowność) – każdy z nas ze względu na tę cechę plasuje się w którymś punkcie na osi *continuum*. Ogólnie umiejscowienie poczucia kontroli określić można jako trwałe u danej osoby i uogólnione przekonanie dotyczące możliwości wpływania na sytuacje i zdarzenia, z jakimi się spotyka. Typ skrajnie zewnętrzsterowny uważa, iż na nic nie ma wpływu w swoim życiu, nic nie zależy od niego, „dryfuje” popychany przez czynniki ze-



wewnętrzne. Typ wewnątrzsterowny natomiast przypisuje sobie możliwość pełnej kontroli nad wszystkim, z czym się spotyka, obciąża się odpowiedzialnością za wszelkie sytuacje, w jakich się znalazł.

■ **Przekonanie o skuteczności własnej, o samoskuteczności.** Rozważając tę determinantę oceny sytuacji, nie można nie wspomnieć nazwiska Alberta Bandury (1994, za: Juczyński, 2003), który zakłada, że zachowanie człowieka zależy nie tylko od bodźców, ale też od systemów oczekiwań (ujęcie zbliżone do wspomnianej koncepcji ABC), wśród których wyróżnić można:

- oczekiwania dotyczące wyniku sytuacji;
- oczekiwania związane z wynikiem działania;
- oczekiwania dotyczące skuteczności własnej – szczególnie ważne, jak twierdzi autor.

Oczekiwania te są nabywane na drodze społecznego uczenia się, zależą więc od indywidualnego doświadczenia podmiotu. Dotyczyć mogą trzech aspektów działania:

- samoskuteczności w planowaniu;
- samoskuteczności w inicjowaniu działania;
- samoskuteczności w kontynuowaniu działania.

Jak twierdzi Bandura, *aby podjąć określone działanie trzeba być przekonanym, że posiada się odpowiednie kompetencje, które umożliwiają przeprowadzenie zaplanowanego działania* (ibidem, s. 53). Brak takiego przekonania spowoduje poddanie się, wycofanie, zaprzestanie zachowania zaradczego.

Trzeba zaznaczyć, iż w obydwu ostatnio wspomnianych systemach przekonañ (przekonania o umiejscowieniu poczucia kontroli i przekonania o skuteczności własnej) optymalny jest poziom nieznacznie zaledwie wyższy od obiektywnego, reprezentowanego przez dany podmiot. Przekonania biegunowe (najniższe i najwyższe) nie pomagają nam oczywiście, lecz same w sobie mogą być stresogenne. Wymaga to więc znajomości siebie, adekwatnej wiedzy o własnych możliwościach i umiejętnościach.

W tym miejscu warto przytoczyć najczęściej wymieniane w literaturze przedmiotu podziały zasobów i pokazać ich różnorodność, a jednocześnie podkreślić, jak wiele działań w naszym życiu może być z nimi związane. Dzięki temu zauważymy co może nam dopomagać, co trzeba szczególnie pielęgnować, aby jak najskuteczniej stawiać czoła przeciwnościom losu. Nie są to oczywiście wszystkie możliwe sposoby dzielenia tych środków, ale wybrane zostały dość różnorodne podejścia, aby uwypuklić zakres tego tematu.

Zdaniem Antonovsky'ego (1979, za: Sheridan, Radmacher, 1998) w obszarze zasobów wymienić należy:

- materialne – zgodnie z potocznym rozumieniem terminu;
- fizyczne – sprawnie funkcjonujący układ immunologiczny, prawidłowa budowa ciała, przyjemna powierzchowność itd.;
- intrapersonalne – umiejętność adekwatnego wglądu, inteligencja ogólna, inteligencja społeczna i emocjonalna, odpowiedni do posiadanych cech, zdolności i umiejętności poziom samooceny, samokontroli i samoskuteczności itd.;



- informacyjne i edukacyjne – wiedza oraz poziom edukacji (im dokładniej udokumentowany, tym najczęściej lepiej);
- kulturowe – zdaniem Antonovsky'ego kultura daje nam poczucie koherencji; zasoby te wiążą się z przynależnością do danej kultury, znajomością związanych z nią zwyczajów, rytuałów. Można tutaj zaliczyć także zasoby duchowe, niewymienione jako osobna grupa przez żadnego z przytaczanych autorów (natomiast szczegółowo opisane i charakteryzowane np. przez Irenę Heszen-Niejodek, 2003). Zasoby kulturowe mogą też przyczyniać się do poczucia wsparcia społecznego i umiejętności pozyskiwania go.

Kolejnym autorem, którego prace warto przywołać jest George W. Albee (Sęk, 1997). Wymienia on cztery typy zasobów, które w jego koncepcji korespondują z czterema typami czynników ryzyka. Zajmijmy się jednak tylko zasobami:

- zasoby biologiczne związane z budową lub funkcjonowaniem organizmu jednostki; w pełni odnieść je można do wspomnianych poprzednio zasobów fizycznych;
- zasoby psychiczne sprzyjają prawidłowemu psychicznemu funkcjonowaniu człowieka; można tu wymienić np. osobowość odporną, wysoki poziom inteligencji, bogate doświadczenie, mądrość, zdolności specjalne, umiarkowanie wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, dobrze osadzone w systemie poznawczym i w osobowości poczucie koherencji, nieznacznie wyższe od obiektywnego poczucie skuteczności własnej, poczucie humoru, optymizm itd.;
- zasoby społeczne – dotyczą relacji z innymi ludźmi, ze środowiskiem rodzinnym, koleżeńskim, zawodowym; wiążą się też z właściwą i bogatą siecią wsparcia społecznego (może to mieć charakter potencjalny);
- zasoby ekologiczne, czyli właściwości środowiska pozaspołecznego, w jakim osoba żyje np. czyste powietrze, czysta woda, miłe miejsca do rekreacji, odpowiednia temperatura pomieszczeń, właściwa, wprawiająca w dobry nastrój stymulacja akustyczna itd.

Inny podział zaproponował Hobfoll (1988, 1989, za: Sheridan, Radmacher, 1998). Wyróżnił on następujące grupy zasobów:

- przedmiotowe – rozumienie nieco zbliżone do poprzednio wymienionych zasobów materialnych – zdaniem autora zasoby przedmiotowe są wskaźnikiem statusu;
- warunki – jako przykłady podaje autor *posiadanie współmałżonka*, dzieci, obywatelstwa, pracy (ibidem, s. 212); można dodać jeszcze grupę przyjaciół;
- właściwości osobiste – *odnoszą się do stałych cech i umiejętności jednostki, takich jak poczucie panowania nad sytuacją (...), wysoka samoocena, pozytywne przekonania czy umiejętności niezbędne w pracy i w nauce* (ibidem, s. 212);
- źródła energii – szczególnie ciekawa grupa zasobów, gdyż mają swoją wartość nie dla nich samych, lecz ze względu na inne zasoby, które można dzięki nim pozyskać, są środkami umożliwiającymi osiągnięcie innych, niż one same, celów.

W omawianych tutaj systemach zasobów dość często pojawiało się **wsparcie społeczne** – niekiedy w podtekście, w interpretacji treści, nie zawsze zasób ten określano tym terminem. Helena Sęk (2003) podkreśla, że prawie wszyscy autorzy, którzy



zajmują się funkcjonowaniem człowieka w sytuacjach trudnych zwracają na niego uwagę. Można to określić jako **przekonanie**, że jednostka nie jest sama, że może liczyć na innych ludzi, którzy okażą się pomocni w poradzeniu sobie z kłopotami (najbliższe jest to zasobom społecznym u Albee'go). Pierwszy, ogólny podział wsparcia różnicuje je na:

- strukturalne – *obiektywnie istniejące sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji* (ibidem, s. 21);
- funkcjonalne – *rodzaj interakcji społecznej, w toku której dochodzi do przekazywania lub ogólnej wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr rzeczowych* (ibidem, s. 22) w celu udzielenia pomocy osobie w trudnej sytuacji; różni się kilka rodzajów tego typu wsparcia, których większość została w zasadzie wymieniona w definicji;
- wsparcie informacyjne (poznawcze) – dostarczenie informacji lub wskazanie źródeł, gdzie można je uzyskać, aby poradzić sobie z problemem (celowo używam tutaj określenia „problem”, ponieważ definicja sytuacji problemowej jest bardzo bliska definicji sytuacji trudnej, obie bardzo często wynikają właśnie z braku czy niedostatku informacji);
- wsparcie instrumentalne dotyczy przekazania wspieranemu instrukcji działania, nauczania go potrzebnej w danym momencie umiejętności (słynne powiedzenie psychoterapeutów: „podczas terapii należy dać pacjentowi wędkę, a nie rybę”);
- wsparcie materialne, rzeczowe – rozumienie zgodne z potocznym znaczeniem terminu;
- wsparcie emocjonalne – można je podzielić jeszcze na dwa podtypy; pierwszy z nich to wsparcie w ocenie, kiedy wspierający stara się podnieść samoocenę wspieranego, poprawić jego obraz samego siebie, wskazać zalety, wiedzę i umiejętności potrzebne do rozwiązania trudności; druga forma wsparcia emocjonalnego to wsparcie w przynależności: „nie bój się, nie pozostawimy cię samego; będziemy z tobą i pomożemy ci”;
- wsparcie duchowe – potrzebne przede wszystkim w sytuacji kryzysu egzystencjalnego, w chorobie terminalnej wspieranego lub bliskiej mu osoby.

Podkreślić trzeba, że wymienione rodzaje wsparcia bardzo często łączą się, tworząc różnorodne układy i konfiguracje. Układy te mogą zmieniać się wraz z ewoluowaniem sytuacji, w jakiej znalazł się wspierany, w zależności od jego potrzeb i emocji.

Na uwagę zasługuje również fakt, iż wsparcie w większości przypadków przynoszące ulgę, pomoc i odprężenie emocjonalne, niestety niekiedy może być także zabarwione negatywnymi emocjami. Dzieje się tak wtedy, gdy dostarczone jest w sposób stygmatyzujący (szczególnie materialne, informacyjne i instrumentalne) oraz w sytuacjach, gdy pochodzi nie od tej osoby, na którą wspierany liczył (pozostaje wtedy rozczarowanie, zawód – nawet jeśli trudność została rozwiązana), a także gdy nie jest tego rodzaju, którego wspierany potrzebuje (wyobraźmy sobie, że przyjaciel z dużym wysiłkiem prosi o pomoc materialną, a uzyskuje wsparcie w emocjach –



„jesteś przecież bardzo mądry i inteligentny, z pewnością poradzisz sobie w tej sytuacji”).

Na zakończenie rozważań o „jasnej” stronie przekonań i oczekiwań, których konstruktywne wykorzystanie może nam pomóc w poradzeniu sobie z sytuacją, albo wręcz spowoduje, że w ogóle nie będzie ona spostrzegana jako trudna, warto przytoczyć myśl mistrzyni sportu, amerykańskiej pięcioboistki, członkini narodowej kadry olimpijskiej tego kraju, Marilyn King; może słowa te pomogą zestresowanym muzykom, tancerzom, plastykom w działaniach samorealizacyjnych; może pomogą ich nauczycielom lub rodzicom we właściwym pokierowaniu dziećmi, młodzieżą, uczniami i wychowankami, aby ich droga do sukcesów zawodowych była spokojna i efektywna (Dryden, Vos, 2000, s. 148–150):

Pasja + wizja + działanie to równanie oznaczające sukces.

Jeśli masz wizję i zapał, lecz nie działasz, to fantazujesz.

Jeśli masz wizję i działasz, lecz nie powoduje tobą zapał, będziesz miernotą.

Jeśli masz zapał i działasz, lecz nie masz wizji, osiągniesz to, co chciałeś, lecz stwierdzisz, że to niewłaściwy cel.

Pasja, o której pisze King to właśnie zaangażowanie, wizja wiąże się z dostrzeganiem sensu, działanie – z przekonaniem o skuteczności własnej.

■ **Co zwiększa podatność na stres, sprzyja dostrzeganiu go i przeszkadza w radzeniu sobie.** Rozpocznijmy od irracjonalnych przekonań – Albert Ellis (za: Dryden, 2002) wyróżnia cztery podstawowe ich typy:

- przekonania roszczeniowe,
- przekonania katastroficzne,
- przekonania kapitulanicke,
- przekonania krytykanckie – dotyczące siebie i innych.

Pierwszy z tych typów narzuca absolutną powinność, przymus, wewnętrzny rozkaz. Można tu wyróżnić trzy formy nakazów – wobec siebie i świata:

- ja muszę być zawsze w porządku,
- inni zawsze muszą być w porządku wobec mnie,
- życie musi być dla mnie łatwe.

Osoby myślące w taki sposób określa się niekiedy w żargonie psychologicznym mianem osób „musujących”. Łatwo wyobrazić sobie jak „musowanie” utrudnia życie: „muszę zdać ten egzamin, inni muszą mi w tym dopomóc, komisja musi dostrzec moje wysiłki, muszę dostać się na studia w Akademii Muzycznej, a potem wyjechać na stypendium do Londynu, nie mogę napotkać żadnych przeszkód w tak sformułowanym dążeniu”. Oczywiście wysoki poziom aspiracji jest bardzo ważny dla samorealizacji, ale kategoryczny przymus jest stresogenny. Podkreślał to już Hans Selye w słynnej pracy *Stres okiełznany* (1977).

Kolejne z wymienionych wyżej irracjonalnych przekonań bardzo mocno wiąże się z koncepcją musów i sprawia, że osoba przecenia negatywne skutki niepowodzenia – „byłbym „skończony”, gdyby nie udało mi się zrealizować moich planów; moje otoczenie uznałoby mnie za „bankruta życiowego”; „zawiódłbym wszystkie pokładane we mnie nadzieje”.



Może wobec tego lepiej w ogóle nie próbować, skapitulować od razu, poddać się – bo przecież „za wysoko mierzę, lepsi ode mnie próbowali i nie udało im się, po co narażać się na porażkę, po co się wygłupiać”.

W konsekwencji podmiot zaczyna dopatrywać się u siebie negatywnych cech, nadmiernie krytykować siebie, podkreślać słabe strony, złe doświadczenia – „w gruncie rzeczy nie jestem wcale taki zdolny, jestem wręcz śmieszny, marząc o takiej karierze, tyle razy już mi się nie udało”. Bywa też, że koncentruje się negatywnie na swoim otoczeniu np. dostrzegając tam złe nastawienie do własnej osoby, niskie kompetencje, czy nieodpowiednie w danej sytuacji emocje i zachowania.

Powyższe układy przekonań aktywizują automatyczne myśli negatywne (*ANTs* – *automatic negative thoughts*), które narzucają się natrętnie, nie pozwalają na obiektywną ocenę sytuacji i siebie w tej sytuacji, a tym samym zakłócają podjęcie jakichkolwiek środków zaradczych.

Myśli negatywne, ubiegłe doświadczenia i aktywizowane schematy poznawcze mogą także wiązać się z nieprawidłowym wnioskowaniem o sytuacji, co zwrótnie również może doprowadzić do aktualizacji nieadekwatnych w danej chwili czy nawet opisanych wyżej irracjonalnych przekonań. W literaturze znaleźć można kilka najczęściej spotykanych typów tych błędów (źródła różne). Wymienia się tutaj:

- selektywne uogólnianie oraz naduogólnianie – różnica dotyczy zakresu sytuacji, na które przenoszony jest wniosek; w pierwszym przypadku dotyczy on sytuacji tego samego typu („nie udało mi się zdać egzaminu z jakiegoś przedmiotu, a więc zakładam, że nie zdam również kolejnych w najbliższym czasie”); w drugim przypadku wniosek jest szerszy i niekiedy ma charakter dyspozycyjny („nie udało mi się zdać egzaminu z jakiegoś przedmiotu, a więc nie nadaję się do tej szkoły, nie mam odpowiednich zdolności, nikt tutaj mnie nie ceni, nikt mnie nie lubi itd.”);
- ignorowanie dowodów – zwracanie uwagi tylko na jedno wydarzenie z pominięciem innych, zaprzeczających temu wnioskowi („nauczyciel skrytykował mnie dzisiaj, po prostu nisko mnie ceni, uważa, że brak mi zdolności” – zapominanie, że na poprzednim egzaminie bardzo chwalił i był z ucznia zadowolony);
- skupianie się na negatywnej stronie wydarzeń – wnioskowanie nieco zbliżone do poprzedniego; pomijanie tego, co pozytywne („nauczyciel krytykuje mnie dzisiaj, krytykował tydzień temu” – zapominanie, że w gruncie rzeczy jednak wielokrotnie podkreślał zdolności ucznia, mówił też, że wie, iż słabsza forma teraz jest związana z absencją i złym samopoczuciem – ale uczeń całkowicie pomija pozytywne oceny nauczyciela);
- personalizacja – branie wszystkiego do siebie („nauczyciel powiedział – klasa źle pracuje; pewnie miał na myśli fakt, że ostatnio zgłaszałem nieprzygotowanie”);
- myślenie dychotomiczne, „czarno-białe”, zbyt radykalne („jeżeli nie dostanę szóstki z egzaminu, będzie to oznaczało, że nie nadaję się do tej szkoły”);
- czytanie w myślach – to właśnie słynne „ja wiem, co chcieli przez to powiedzieć; nie wyrazili tego wprost, ale tak właśnie o mnie myślą”.

Oczywiście i tutaj można powiedzieć, że wspomniane błędy wnioskowania łączą się i wzajemnie modyfikują. Istotne jest to, że zniekształcają ocenę sytuacji, wywołują



ją negatywne emocje i kumulują napięcie, powodują, że trudno nam dostrzec wyjście i poradzić sobie z trudnościami. Prowadzą do ANTs lub same w sobie są ANTs. Odbierają nam optymizm i obniżają samoocenę. Mamy poczucie, że trudności nas przerastają, że tracimy nad nimi i sobą kontrolę.

Aby jednak zakończyć pozytywnie i wzmocnić poprzednio cytowane zdania słynnej pięcioboistki, można wprowadzić tu jeszcze pojęcie **inteligencji emocjonalnej**. Czym jest ten konstrukt teoretyczny i jak może nam pomóc w radzeniu sobie z trudami naszych działań we współczesnym świecie? Inteligencja emocjonalna (Salovey, Mayer, Caruso, 2004, s. 380) *reprezentuje zdolność spostrzegania, oceny i wyrażania emocji w trafny i przystosowawczy sposób; zdolność rozumienia emocji i wiedzę o nich; zdolność docierania do i/lub wzbogacania emocji, które wspomagają aktywność poznawczą i działanie adaptacyjne; a także zdolność kontrolowania emocji własnych i emocji innych ludzi*. Wypracowujemy więc tę cechę, korzystamy z wiedzy o niej i starajmy się mądrze, rzetelnie oceniać wydarzenia na naszej drodze. Oczywiście nie na wszystko mamy wpływ [np. Sytuacje losowe (por. Tomaszewski, 1975)], ale nie każda sytuacja, którą oceniamy, jako trudną, rzeczywiście taka jest. Może po prostu trzeba inaczej na nią spojrzeć...

Na zakończenie jeszcze kilka dobrych rad (Schwartz, 2000, s. 12). Aby poradzić sobie z problemami, na które, jak nam się wydaje, napotykamy, trzeba:

- *zrozumieć, że od jakości twojego myślenia zależy twój sukces,*
- *poznać swoje mocne strony i zalety,*
- *ignorować rzeczy błahe, a koncentrować się na tym, co istotne...* Wtedy pewnie częściej będziemy mieć poczucie sukcesu.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1997), *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*; w: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 206–231.
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Czapiński J. (2004), *Psychologiczne teorie szczęścia*; w: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 51–102.
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu się*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Dryden W. (2002), *Ujarzmić lęk*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Heszen-Niejodek I. (2000), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*; w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 465–492.
- Heszen-Niejodek I. (2003), *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie*; w: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 33–47.
- Heszen-Niejodek I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juczyński Z. (2003), *Przekonania i oczekiwania wyznacznikami zachowań związanych ze zdrowiem*; w: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 49–61.



- Kozielecki J. (1977), *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marks D.F., Murrey M., Evans B., Willing C. (2000), *Health Psychology*. London–Thousand Oaks–New Dehli: SAGE Publications.
- Mudyń K. (2003), *Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów*; w: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–77.
- Rodin J., Salovey P. (1997), *Psychologia zdrowia*; w: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 62–110.
- Salovey P., Mayer J.D., Caruso D. (2004), *Pozytywna psychologia inteligencji emocjonalnej*; w: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 380–398.
- Schwartz D.J. (2000), *Pozytywne myślenie drogą do sukcesu*. Warszawa: Bertelsmann Media Sp. z o.o.
- Seligman M.E.P. (2004), *Psychologia pozytywna*; w: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 18–32.
- Selye H. (1977), *Stres okiełznany*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sęk H. (1997), *Psychologia wobec promocji zdrowia*; w: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 40–61.
- Sęk H. (2003), *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*; w: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sheridan Ch.L., Radmacher S.A. (1998), *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Tomaszewski T. (1975), *Człowiek w sytuacji*; w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 17–36.
- Włodarczyk D. (2003), *Ocena stresu jako element zasobów osobistych w radzeniu sobie*; w: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 119–135.



Julia Kaleńska-Rodaj⁵

Psychologiczne przygotowanie muzyka do występu

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie elementów procesu psychologicznego przygotowania muzyka do występu publicznego. Wskazując na różnice pomiędzy wymaganiami trzech kluczowych sytuacji w życiu muzyka – wykonaniem utworu w domu, podczas lekcji oraz na estradzie – Autorka zwraca uwagę na specyfikę sytuacji występu publicznego, a więc na potrzebę świadomego psychologicznego przygotowania wykonawcy do tego wydarzenia. W dalszej części artykułu omówione są składniki optymalnego stanu koncertowego i warunki pozwalające ten stan osiągnąć. Artykuł kończy zestawienie technik poznawczo-behawioralnych, polecanych przez Autorkę do pracy z muzykami nad uzyskaniem optymalnego stanu koncertowego.

Słowa kluczowe:

psychologiczne przygotowanie do występu publicznego, optymalny stan koncertowy, emocje, cele, techniki poznawczo-behawioralne

Pianista powinien prowadzić życie z sumiennością sportowca, umieć dbać o swoje zdrowie, postępować ściśle według zasad fizycznej i moralnej higieny dopasowanych tak, aby zniwelować zmęczenie wielu godzin spędzonych przy klawiaturze, unikać niszczenia nerwów, osłabienia woli. Wiem, że potrzeba dużo odwagi i wiele determinacji, by w dzisiejszych czasach realizować tego typu program życiowy. Dla własnej sztuki składa się wiele ofiar. Szkolenie artystyczne stało się bohaterstwem, gdyż nasz wiek surowy jest wobec uczniów Apollina.

Marguerite Long
wybitna francuska pianistka i pedagog, 1966, s. 232.

Powyższe rady, choć kierowane do pianisty, odnoszą się do każdego muzyka, zarówno instrumentalisty, jak i wokalisty, i pozostają aktualne do dziś. Ukazują, jak ważna jest odpowiednia organizacja życia i pracy muzyka, staranne wyznaczanie życiowych celów priorytetowych – muzyczno-rozwojowych, które realizowane byłyby

⁵ Katedra Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; Krakowski Ośrodek Doradztwa dla Artystów KODA.



wytrwale, z gotowością do wielu poświęceń. Praca zawodowego muzyka jest jednym z najbardziej złożonych rodzajów działalności człowieka, podstawą sukcesu są tu wieloletnie codzienne ćwiczenia, wymagające dużego wysiłku fizycznego i psychicznego. Posługując się freudowską analogią, można powiedzieć, że występ publiczny jest *wierchołkiem góry lodowej* w życiu muzyka, na którym za każdym razem ważą się losy muzyka-wykonawcy i muzyka-osoby. Pozytywny wynik oceny przez muzyka obu tych sfer owocuje poczuciem dobrostanu psychicznego, co stwarza dobre warunki do dalszego, twórczego rozwoju.

Efektywne funkcjonowanie muzyka na scenie jest skutkiem kompleksowych, celowych i długofalowych działań, polegających na przygotowaniu się do występu pod kątem muzycznym (ćwiczenia i praca nad utworem), fizycznym (profilaktyka schorzeń zawodowych i dbanie o kondycję fizyczną) i psychicznym (praca nad sobą, budowanie odpowiedniego nastawienia do występu). Wymienione sfery są nierozdzielnie powiązane ze sobą – do czynników sprzyjających dobremu wykonaniu utworu na scenie należą bowiem zarówno rzetelne przygotowanie się od strony techniczno-warsztatowej, interpretacyjnej i scenicznej⁶, umiejętność ćwiczenia celowego (Mornell, 2009), dobra pamięć i umiejętność długotrwałej koncentracji na wykonywanym zadaniu, jak i pozytywne przekonania osoby na temat siebie i własnych zdolności, własnej skuteczności i możliwości kontroli sytuacji, optymizm, motywacja wewnętrzna.

Każdy rodzaj przygotowania się wymaga od muzyka postawy aktywnej – umiejętności mobilizacji sił, koncentracji uwagi oraz dużego zaangażowania i systematyczności. Bez takiej postawy nie sposób sprostać zadaniom stawianym przed młodym wykonawcą w procesie edukacji oraz samodzielnej działalności artystycznej – zdobyć wiedzę i umiejętności muzyczne, zdobyć doświadczenie sceniczne, zdobyć publiczność.

W artykule skupimy się na omówieniu psychologicznych aspektów przygotowania się wykonawcy do występu publicznego. Więcej na temat technik i strategii ćwiczenia zainteresowany czytelnik znajdzie w publikacjach Tadeusza Wrońskiego (1996), Adiny Mornell (2009) oraz odrębnej publikacji Wydawnictwa Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie pod redakcją Barbary Kamińskiej i Michała Zagrodzkiego (2009), natomiast problem ergonomii zawodu muzyka szeroko przedstawia praca Mirosława Janiszewskiego (1992).

Publiczne wykonanie utworu – odmienny stan świadomości?

Wykonanie utworu na scenie jest innym rodzajem aktywności muzycznej, niż ćwiczenie go w domu i na lekcji. Ćwiczenie w samotności nie obciąża uwagi muzyka w takiej mierze, jak wykonanie utworu publicznie, gdy wiele czynników zewnętrznych (nowa sala, obecność publiczności i inne) może oddziaływać rozpraszająco (tabela 1).

⁶ Kryteria te wyodrębnione zostały na podstawie analizy opinii nauczycieli szkół muzycznych II stopnia na temat kryteriów oceny wykonania utworu muzycznego na scenie (Kaleńska, 2008a).



Tabela 1

Odmienność funkcjonowania uwagi muzyka w różnych fazach pracy nad utworem

Wykonanie utworu	w domu	na lekcji	na scenie
Liczba obserwatorów	0	1	wielu
Najważniejsze aspekty wykonawcze	pamięciowo-techniczny	techniczno-interpretacyjny	interpretacyjno-komunikacyjny (artystyczny)
Kierunek myśli	od teraźniejszości – ku przeszłości	w teraźniejszości	od przyszłości – ku teraźniejszości
Zagrożenia dla koncentracji	rutyna, rozkojarzenie „jak to było?”	rozkojarzenie ze względu na nieumiejętność odroczenia gratyfikacji (nagrody), potrzebę aprobaty „pokażę nauczycielowi wszystko, czego się nauczyłem/łam”	przeładowanie nowymi bodźcami „jak tu się pozbierać?”
Poziom stresu (tremy)	niski	niski–umiarkowany	umiarkowany–wysoki

Źródło: opracowanie własne.

Z drugiej strony, nie dostarczając nowych bodźców, samotność sprzyja „uśpieniu” uwagi – popadaniu w rutynę i ćwiczeniu mechanicznemu. Wybitny skrzypek i pedagog Tadeusz Wroński (1996) zauważa, że podczas ćwiczenia w samotności, czysto technicznej strony utworu, większość doznań emocjonalnych płynących z utworu w wyniku wielokrotnego powtórzenia umyka uczniowi. Ta sfera zostaje niejako wyłączona z ćwiczenia, w tym przypadku mówi on o zjawisku „grania ze śpiącą duszą” i przestrzega, że przyzwyczajanie się do tego stanu może zaowocować brakiem ekspresji podczas wykonania utworu na scenie lub całkowitą dezorganizacją występu ze względu na niewytworzenie się połączeń między sferą emocjonalną a wykonawczo-ruchową. Aby rozwiązać ten problem mistrz proponuje ukończenie każdej sesji ćwiczeniowej „koncertowym” wykonaniem przed domownikami lub wyimaginowaną publicznością fragmentu, nad którym się pracowało.

Ważne jest nie tylko natężenie uwagi, ale także jej ukierunkowanie czasowe i zawartość treściowa. W domu uczeń więcej czasu poświęca opanowaniu tekstu muzycznego (dążenie do bezbłędного wykonania na pamięć) oraz ćwiczeniu techniki – jego uwaga jest skierowana niejako w przeszłość, skupia się na przypomnieniu materiału. Współpraca z pedagogiem przebiega głównie na poziomie techniczno-interpretacyjnym, a muzyk reaguje natychmiast, pozostając „tu i teraz”. Na scenie od wykonawcy oczekujemy skupienia na artystycznym przekazie treści muzycznych odbiorcy, na świadomej realizacji własnego interpretacyjnego planu utworu, pełnej koncentracji i myślenia „z wyprzedzeniem” o efekcie, jaki zamierza osiągnąć. Dobrze przygotowanie pod względem pamięciowo-technicznym odciąża zasoby uwagi i daje wykonawcy możliwość skupienia się na emocjonalnej, artystycznej warstwie utworu.



Tak więc, odmienność sytuacji publicznego wykonania utworu polega na tym, że wiąże się ona z koniecznością działania na oczach innych, co znacznie obciąża zasoby uwagi. Sytuacja ekspozycji społecznej wprowadza nowe czynniki do procesu wykonania. Jeżeli nie są one uwzględnione w procesie przygotowania utworu w samotności, mogą oddziaływać destrukcyjnie, zakłócając zautomatyzowane czynności ruchowe i przeszkadzając wykonawcy w osiągnięciu optymalnego stanu koncertowego. Nawet zawodowi muzycy za czynniki najbardziej negatywnie wpływające na ich samopoczucie uznają trudności z utrzymaniem koncentracji uwagi (54%), uczucie ciągłego napięcia i stanu gotowości (46%), zaangażowanie emocjonalne (35%), obawę przed popełnieniem błędu (29%), ciągłe poddawanie się ocenie innych (15%) (Janiszewski, 1992).

Z drugiej strony, obecność innych osób działa mobilizująco (Triplett, 1898) – muzyk dokłada większych starań ze względu na chęć bycia akceptowanym, docenionym, podziwianym przez innych, bądź ze względu na chęć rywalizacji, co przy odpowiednim przygotowaniu pamięciowo-technicznym i psychologicznym sprzyja lepszemu wykonaniu utworu. Dla wielu osób sytuacja występowania przed publicznością jest sytuacją pożądaną właśnie z tego powodu, że zawiera w sobie dozę ryzyka, które dodaje sukcesowi szczególnego blasku.

Optymalny stan koncertowy

Każdy z wykonawców zna owe najpiękniejsze przeżycia, jakie czasami (u wielkich artystów często) stają się naszym udziałem, gdy przy graniu zanika poczucie oddzielności rąk i instrumentu, dłoń nie czuje smyczka, palce strun, gdy zanika świadomość otoczenia i obecności słuchaczy, świadomość elementów technicznych gry, a jednocześnie zjawia się absolutna pewność wewnętrzna, radość z akcji dawania życia utworowi i jednoczesnego wypowiedania się przez to w sposób niepodzielny, żywiołowy, całkowity (Wroński, 1996, s. 22).

Stan opisywany przez Wrońskiego w istocie ukazuje zjawisko przepływu (*flow*; Csikszentmihalyi, 1990/1996), którego wyznacznikami są: zanik samoświadomości i orientacja na zadanie, poczucie własnej skuteczności (jasność celu, koncentracja, poczucie kontroli nad wykonaniem) i pozytywne emocje – radość z akcji dawania życia utworowi i możliwości autoekspresji. Używając innego określenia, możemy stwierdzić, że muzyk osiąga wtedy optymalny stan koncertowy (Pietruszyn, 2006), którego podstawowymi składowymi są fizyczny stan wykonawcy oraz poznawczo-emocjonalne przygotowanie się do wykonania utworu na estradzie. Emocjonalne przygotowanie się obejmuje umiejętność budowania pozytywnego nastawienia do występu – poczucia emocjonalnego uniesienia, cieszenia się z okazji występu, chęci gry dla słuchaczy, dzielenia się z nimi własnymi emocjami. Poznawcza składowa dotyczy głównie szybkości i precyzji myślenia, umiejętności dokładnego wyobrażania sobie sekwencji wykonywanych ruchów i zamierzonej interpretacji utworu na scenie.

Stanami przeciwnymi do optymalnego stanu koncertowego są *gorączka sceniczna* (trema) i apatia. Każda osoba posiada swój własny optymalny poziom pobudzenia emocjonalnego, którego zaniżenie lub zawyżenie w większości przypadków ma negatywny wpływ na jakość wykonywania zadania. W przypadku *gorączki scenicznej*



odczuwany stan pobudzenia przekracza możliwości optymalnego funkcjonowania jednostki, jest postrzegany jako czynnik przeszkadzający w wykonaniu utworu i często budzi lęk. Apatia natomiast jest stanem zbyt niskiego pobudzenia, gdy wykonawca staje się obojętny i ospały. Zazwyczaj następuje skutek wcześniejszego intensywnego przeżycia tremy (np. w sytuacji długiego oczekiwania na występ) i jest podobna do fazy wyczerpania, wyróżnionej przez Hansa Selyego (1956/1977).

A zatem możemy stwierdzić, że optymalny stan koncertowy jest to stan, w którym wykonawca świadomie funkcjonuje „w strefie” optymalnej dla swoich możliwości:

- 1. Jest świadomy poziomu swoich umiejętności w danym momencie** i potrafi taki stan rzeczy zaakceptować, co daje mu możliwość czerpania satysfakcji z podejmowanych działań, czyli cieszenia się z występu. Jest świadomy potrzeby ciągłego rozwoju, który wymaga celowej i systematycznej pracy, i jest realizowany poprzez małe kroczki-występy, w myśl zasady „za każdym razem będzie coraz lepiej”. Na tym właśnie polega zdrowy perfekcjonizm, w przeciwieństwie do perfekcjonizmu neurotycznego (Schuler i in., 2003), gdy nadmierny samokrytycyzm i brak odpowiedniej organizacji pracy działają paraliżująco, uniemożliwiają rozwój oraz powodując niepewność i lęk.
- 2. Posiada jasno określone, realne cele wykonawcze.** Cele muszą być osadzone w rzeczywistości z uwzględnieniem aktualnego poziomu umiejętności wykonawcy (np. „zagram ten trudny pasaż najlepiej jak potrafię w danej chwili”), jego indywidualnych potrzeb (np. uzyskanie aprobaty publiczności *vs* przeciwstawianie się jej) oraz charakteru występu (np. egzamin, audycja szkolna, recital). Precyzyjnie określone cele pozwalają wykonawcy trafnie ocenić swój występ, co daje możliwość wyznaczania kolejnych konkretnych celów rozwojowych i monitorowania własnych postępów. Takie działania sprzyjają wzrostowi poczucia kontroli nad wykonaniem i stanowią podstawę do budowania poczucia własnej skuteczności jako wykonawcy (Bandura, 1977, 1986).
- 3. Potrafi skutecznie sterować własną uwagą** – całkowicie skupić się na przekazie muzyczno-artystycznym, a nie na własnych odczuciach wywołanych przez stres. Jasno określone cele i uświadomione motywy działalności muzycznej i scenicznej (Kaleńska, 2008 b) mają funkcje energetyzujące, ukierunkowujące, selekcyjne i podtrzymujące działanie (Reykowski, 1982), w ten sposób sprzyjając skupieniu się na istotnych aspektach wykonawstwa i przeciwdziałając rozproszeniu uwagi w nowej, niecodziennej sytuacji wykonania utworu na scenie. Uwaga wykonawcy powinna być skupiona na słuchowej kontroli gry i realizacji własnego planu interpretacyjnego, co pomaga zniwelować negatywne działanie zewnętrznych i wewnętrznych bodźców. Pomocna w tym jest nauka stosowania technik decentracji, ćwiczenia przerzutności uwagi oraz uważności (Gardner, Moore, 2007).
- 4. Potrafi moderować swoje emocje tak, aby maksymalnie sprzyjały osiągnięciu celu.** Ze względu na wysokie emocjonalne znaczenie sytuacji występu, najczęściej wywołuje ona u wykonawcy cały wachlarz emocji – od euforii i uniesienia aż do bezradności i lęku. Emocje są zjawiskiem bardzo subiektywnym (Frijda, 1989),



dlatego psychologowie mówiąc o emocjach optymalnych dla efektywnego występu publicznego, coraz częściej włączają do nich zarówno emocje przyjemne, jak i nieprzyjemne (Hanin, 2007; Gardner, Moor, 2007). Przykładem nieprzyjemnego stanu emocjonalnego sprzyjającego występowi jest stan „tremy mobilizującej” (Sweeney, Horan, 1982; Wolfe, 1989), gdy wykonawca akceptuje treść jako niezbędny składnik występu, nadający mu blask, dostrzega i umie wykorzystać jej funkcję energetyzującą, pobudzającą w celu podwyższenia efektywności wykonania. Dla wykonawcy ważne jest uświadomienie sobie wielości i różnorodności emocji związanych z występem poprzez przypomnienie sobie udanego występu w przeszłości, przeanalizowanie swojego ówczesnego nastawienia i stanu emocjonalnego. Kolejnym etapem jest analiza, które z wyróżnionych stanów emocjonalnych (zarówno przyjemne, jak i nieprzyjemne) sprzyjały sukcesowi wykonawczemu. Można także postarać się opisać swoje nastawienie do występu za pomocą krótkiej sentencji mobilizującej – hasła dodającego odwagi. Przy regularnym powtarzaniu takiej procedury po każdym występie możliwe staje się wyodrębnienie własnego zestawu optymalnych emocji (wzorca emocjonalnego), których odczuwanie zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia optymalnego stanu koncertowego⁷.

Wyniki badań własnych nad składowymi sukcesu wykonawczego w muzyce (Kałęńska-Rodzaj, 2010) wskazują, że osoby efektywnie funkcjonujące na scenie cechuje wysokie poczucie własnej skuteczności jako wykonawcy, wysoki poziom zadowolenia z występu, orientacja na niezwykle doznania związane z występem (w analogii do sportów ekstremalnych) i orientacja na słuchacza (estetyczno-komunikacyjną funkcję muzyki), pozytywne poprzednie doświadczenia sceniczne oraz niski lęk społeczny. Weryfikacja motywacyjnego modelu sukcesu wykonawczego w muzyce wskazała na kluczowe znaczenie poczucia własnej skuteczności wykonawcy dla przewidywania jakości funkcjonowania na scenie. Natomiast intensywność przeżycia tremy przedkoncertowej miała znikomy wpływ na efektywność wykonawcy. Podobne wyniki otrzymali John McCormick i Gary E. McPherson (2003; replikacja badań – McPherson i McCormick, 2006) w przypadku modelu efektywnego wykonania utworu muzycznego w sytuacji egzaminacyjnej.

Badania Włodimira Pietruszyna (1971, za: Pietruszyn, 2006) nad korelatami optymalnego stanu koncertowego uzupełniają nakreślony obraz, ukazując wagę fizycznego przygotowania się oraz wsparcia społecznego – udanym występom sprzyja podniesiony nastrój wykonawcy, chęć dobrego wykonania utworu, swoista „chęć walki”, brak zmęczenia, dobre stosunki z osobami z otoczenia, dobre fizyczne samopoczucie. Nieudane występy natomiast poprzedza ogólne zmęczenie i wyczerpanie, złe odżywianie się, nieodpowiednia organizacja pracy i odpoczynku, obniżony nastrój z powodu braku zrozumienia w rodzinie lub konfliktu z nauczycielem. Jakość relacji z osobami bliskimi, ważnymi odbija się na kondycji psychicznej i fizycz-

⁷ Opisane działania wiele czerpią z koncepcji Indywidualnej Strefy Optymalnego Funkcjonowania (IZOF, Hanin, 2007) i postulowanych metod pracy ze sportowcami.



nej wykonawcy. W kształceniu artysty podstawowymi czynnikami wspomagającymi kształtowanie się niezależnej i twórczej postawy są: budowanie pozytywnej (niebudzącej lęku) atmosfery nauczania i prezentacji wyników własnej pracy na estradzie, stawianie jasnych wymagań w stosunku do wykonania scenicznego, promowanie twórczych postaw w szkole, otwartość i elastyczność w dopasowaniu przez nauczyciela wykorzystywanych metod dydaktycznych do cech indywidualnych ucznia, rozwijanie u ucznia umiejętności kształtowania optymalnego stanu koncertowego, skłanianie go do poszukiwania wewnętrznych wyznaczników dobrej jakości wykonania.

Techniki sprzyjające osiągnięciu optymalnego stanu koncertowego

Stany fizyczne i psychiczne wpływają na siebie wzajemnie, dlatego psychologiczne przygotowanie wykonawcy do występu powinno obejmować metody integrujące ciało i umysł. Uwzględniając specyfikę i problemy pojawiające się na poszczególnych etapach przygotowania się do występu (por. tabela 1) oraz trudności w osiągnięciu optymalnego stanu koncertowego, w tym miejscu zostaną omówione wybrane techniki psychologicznego przygotowania wykonawcy do występu publicznego. Na wstępie należy jednak zaznaczyć, że warunkiem skuteczności tych technik jest rzeczywista chęć zmiany i systematyczność ćwiczeń, przebiegających przynajmniej początkowo pod okiem specjalisty. Z kolei oddziaływania psychologiczne zawsze powinny być dopasowane do indywidualnych właściwości wykonawcy. Warto jednak zauważyć, że do wdrożenia indywidualnego kompleksowego programu oddziaływań niezbędna jest ścisła współpraca ucznia, pedagoga, rodziców i psychologa muzyki.

Ćwiczenia oddechowe

Możemy łatwo przekonać się, że poszczególne sytuacje i odczuwane w nich emocje (np. strach, zaskoczenie, ulga, gniew) wywołują natychmiastowe, charakterystyczne zmiany w naszym sposobie oddychania. Większość technik oddechowych wykorzystuje zasadę odwrotną – za pomocą regulacji własnego oddechu (świadomej zmiany tempa, intensywności i sposobu oddychania) w sytuacjach stresogennych możemy zmieniać intensywność własnych stanów emocjonalnych, doprowadzając poziom pobudzenia do poziomu optymalnego, umożliwiającego efektywne funkcjonowanie na scenie.

Najskuteczniejszym sposobem oddychania pozwalającym szybko zredukować napięcie, dotlenić się i skoncentrować oczekując na występ jest technika tzw. „głębokiego oddychania”, czyli oddychania przeponowego. Jest ono przeciwieństwem oddychania piersiowego, charakterystycznego dla sytuacji wywołujących lęk. Kładąc rękę na górnej części brzucha, poniżej piersi, robimy powoli głęboki wdech nosem, wyobrażając sobie, że napełniamy balonik znajdujący się w środku. Brzuch unosi się wtedy delikatnie, a następnie opada w czasie wydechu, natomiast klatka piersiowa powinna pozostać nieruchoma. Powolny wydech ustami przypomina strumień powietrza, uciekającego z przebitego balonika. Ćwiczenie to należy wykonywać przez około 2 minuty seriami po 3–5 wdechów–wydechów, a po każdej serii należy wyko-



nać 2 wdechy–wydechy o głębokości i intensywności charakterystycznej dla osoby ćwiczącej, aby zapobiec wystąpieniu hiperwentylacji i uczucia dyskomfortu.

Istnieją różne modyfikacje tego ćwiczenia, jak np. oddychanie w stosunku 1:2, gdy czas wydechu dwukrotnie przewyższa czas wdechu – ćwiczenie pozwala wydłużyć oddech, co jest niezwykle przydatne dla wokalistów i instrumentalistów, grających na instrumentach dętych. Dobre efekty przynosi także zsynchronizowanie rytmu oddychania z krokiem, co pozwala przez chwilę całkowicie skupić się na wykonywanych czynnościach i w ten sposób zdystansować się od myśli budzących lęk. Skutecznym rozwiązaniem jest także wypowiadanie w myślach na wydechu krótkiego hasła dodającego odwagi, a po osiągnięciu stanu spokoju – ponowne wyobrażenie czynności, które zamierzamy wykonać na scenie.

W przypadku odwrotnym, gdy wykonawca nie potrafi zmobilizować się i czuje się ospały, pomogą ćwiczenia aktywizujące – np. wykonanie w szybkim tempie 10 intensywnych wdechów nosem i wydechów ustami. Po takiej serii oddechów niezbędne jest wykonanie 2–3 oddechów we właściwym sobie tempie. Więcej ćwiczeń zainteresowany czytelnik znajdzie m.in. w pracy Paula Ellinga i Angeliki Schneider (2002).

Technika głębokiego oddychania niesie szereg korzyści dla wykonawcy. Oddychanie przeponą nie tylko pozwala szybko osiągnąć stan spokoju lub mobilizacji, lecz także wspomaga koncentrację, sprzyja efektywnemu uczeniu się, profilaktyce wad postawy pojawiających się wskutek wielogodzinnych ćwiczeń, polepsza dykcję dzięki rozluźnieniu mięśni aparatu głosowego. Jest to prosta, szybka i skuteczna technika relaksacyjna i regenerująca.

Relaksacja

Stan relaksu jest przyjemnym stanem psychicznej i fizjologicznej demobilizacji, który odczuwa się jako wewnętrzny spokój, odprężenie, cichą radość, łagodną euforię (Siek, 1990, s. 5). Zadaniem relaksacji jest wypracowanie nawyków wprowadzania się w stan odprężenia, co jest niezwykle ważne dla regeneracji sił fizycznych i psychicznych wykonawcy po intensywnych ćwiczeniach, próbach i wykonaniu utworu na scenie. Istnieje wiele różnych odmian relaksacji, a do najczęściej stosowanych i najbardziej znanych należą trening autogenny Schulza i relaksacja stopniowana Jacobsona (pełne teksty i instrukcje do ćwiczeń czytelnik znajdzie w pracach Stanisława Sieka, 1986, 1990).

Relaksacja neuromięśniowa fizycznie aktywna (np. wspomniana technika relaksacji stopniowanej Jacobsona) polega na tym, że ćwiczący według ustalonego planu napina, a następnie rozluźnia wybrane grupy mięśni, zazwyczaj zaczynając od rąk, a kończąc na twarzy, przy czym stosuje się również odpowiednie sugestie, co pozwala zredukować stres i napięcie. Relaksacja neuromięśniowa fizycznie bierna pozwala rozluźnić mięśnie przez koncentrację uwagi na poszczególnych partiach ciała, zazwyczaj począwszy od twarzy w stronę dłoni i stóp oraz przez inne ćwiczenia o charakterze wyobrażeniowym, które umożliwiają wyciszenie psychiczne, osiągnięcie spokoju i dobrego samopoczucia.

Systematyczne uprawianie relaksacji poprawia funkcjonowanie pamięci i uwagi, łagodzi stany napięcia psychicznego, stabilizuje reakcje emocjonalne, poprawia sa-



moocenie, zwiększa poczucie własnej skuteczności. Pozwala lepiej poznać własne ciało, szybko lokalizować zbytnie, niepotrzebne napięcia mięśni (podobnie jak Technika Aleksandra) oraz nauczyć się rozluźniać partie mięśni szczególnie narażone na przeciążenia podczas gry na wybranym instrumencie.

Techniki relaksacyjne w pełnym wymiarze nie nadają się do zastosowania tuż przed występem, gdy wykonawca ma być zmobilizowany i energiczny. Niemniej jednak umiejętności szybkiego rozluźnienia wybranych partii mięśni, wyciszenia się i skupienia na rzeczach istotnych z punktu widzenia nadchodzącego występu, wypracowane podczas regularnych ćwiczeń relaksacyjnych, pozwalają szybko opanować stres i zwiększyć efektywność własnych działań w sytuacji koncertowej.

Wizualizacja

Wyobrażenia są tak samo żywe, jak wspomnienia, i tak samo wyraziste, jak rzeczywiste zdarzenia (Johnson, Hasher, 1987). Oznacza to, że wyobrażenia, podobnie jak i rzeczywiste zdarzenia, wzbudzają emocje i mogą wpływać na nasze decyzje i zachowania. Ponadto wyobrażenie ruchu aktywuje te same obszary kory mózgowej i drogi nerwowe prowadzące do odpowiednich efektorów (mięśni), co i rzeczywiste jego wykonywanie. Te informacje dają podstawy do wykorzystywania techniki wizualizacji zarówno do planowania występu, jak i wspomagania rzeczywistych ćwiczeń na instrumencie za pomocą ćwiczeń mentalnych (gry w wyobraźni).

Przygotowaniem do poznawania tej techniki są ćwiczenia wyobraźni, gdy np. wyobrażamy sobie brzmienie wybranego dźwięku wykonywanego na własnym instrumencie i wysłuchujemy go do końca trwania, następnie wyobrażamy sobie „huśtawkę dźwiękową” – jak dany dźwięk narasta powoli do *fff* i ścisza się do *ppp* (są to modyfikacje ćwiczeń zaczerpniętych z pracy Richarda Lazarusa, 1977/2000).

Wizualizację powinny poprzedzać ćwiczenia relaksujące, aby zwiększyć efektywność uczenia się. Można zastosować w tym celu wspomniane wyżej ćwiczenia oddechowe lub relaksacyjne, a także naturalne stany odprężenia występujące w momencie przebudzenia się lub zasypiania, gdy ciało znajduje się w stanie spoczynku, a umysł jest aktywny. Podczas wyobrażania sytuacji wykonania utworu na scenie powinno się przypomnieć sobie wszystkie charakterystyczne doznania zmysłowe (wzrokowe, słuchowe, dotykowe, smakowe i węchowe). Szczegółowe warunki udanej wizualizacji określa model PETTLEP, opracowany przez psychologów sportu (Holmes, Collins, 2001). Stosowany przez Autorkę w pracy z muzykami – daje niezwykle korzyści. W celu maksymalnego przybliżenia wyobrażanej sytuacji do warunków rzeczywistych, wyobrażenia muszą obejmować:

- **doznania fizyczne** (*physical*) – np. przyjmowaną pozycję ciała, sposób, w jaki poruszają się ręce podczas gry na instrumencie, odczucia związane ze strojem koncertowym (czy nic nie uwiera, nie krępuje ruchu);
- **otoczenie** (*environmental*) (1) wygląd i właściwości sali koncertowej – warto wcześniej zadbać o to, by zobaczyć salę, poznać kulisy, drogi wyjścia na scenę, dowiedzieć się, jaka jest zwykle temperatura w tej sali, wypróbować akustykę; (2) właściwości instrumentu – dowiedzieć się, gdzie będzie znajdował się akom-



paniator, jaki dystans dzieli wykonawcę od publiczności oraz dla kogo będzie występ;

- **zadanie** (*task*) powinno być dopasowane do aktualnych możliwości wykonawcy – niezbędne jest opracowanie wyraźnego planu występu (obserwacja przebiegu wykonania „z lotu ptaka”) i wykonania poszczególnych utworów (już bardziej szczegółowo), uświadomienie sobie, co chce się osiągnąć, wychodząc na scenę i skupienie się na realizacji tego celu pomimo różnych czynników przypadkowych (zdarzeń na sali, naszych pomyłek);
- **zakres czasowy** (*timing*) – wyobrażenie wykonywanego utworu lub jego fragmentu powinno zajmować tyle czasu, ile rzeczywiste jego wykonywanie; niedopuszczalne jest opuszczanie fragmentów dobrze wyćwiczonych i skupianie się na miejscach sprawiających problemy (lub odwrotnie);
- **uczenie się** (*learning*) – w kolejnych sesjach wizualizacji powinno się uwzględniać zmiany własnych umiejętności wykonawczych, które zaszły wraz z uczeniem się; wyobrażenia powinny być na bieżąco modyfikowane;
- **emocje** (*emotional*) – wszelkie emocje towarzyszące występowi powinny być uwzględnione podczas wizualizacji; w celu „oswojenia” tremy można wykorzystać różnorakie ćwiczenia – można nasilać własne emocje negatywne, wyobrażając sobie totalną „katastrofę” koncertową, przeanalizować prawdopodobieństwo jej zajścia przy obecnym poziomie przygotowania się oraz możliwe sposoby zapobieżenia jej; można także skupić się na osiąganiu docelowego optymalnego stanu koncertowego, dążąc do wywołania u siebie emocji sprzyjających dobremu występowi (sposób wyodrębnienia własnego zestawu optymalnych emocji w sytuacji koncertowej został przedstawiony wcześniej), sprzyja temu zaakceptowanie tremy i interpretacja odczuwanego wzrostu poziomu pobudzenia jako specyficznej reakcji organizmu w obliczu trudnego i skomplikowanego zadania, jakim jest wykonanie utworu muzycznego na scenie;
- **perspektywę** (*perspective*) – tu również istnieje kilka możliwości – pierwsza, gdy wykonawca postrzega całą sytuację występu z własnej perspektywy, a druga, dająca niezwykle korzyści, gdy wykonawca analizuje swój występ z perspektywy słuchacza; dość często przyczyną tremy jest wyobrażenie nieprzychylnej, wrogo nastawionej publiczności, śledzącej z zaangażowaniem potknięcia wykonawcy; wczucie się w sytuację odbiorcy, przypomnienie sobie siebie w tej roli, pozwala zredukować podobne obawy, ponieważ najczęściej odbiorca (nawet ten najwybredniejszy) pragnie cieszyć się muzyką razem z wykonawcą, i pomimo ewentualnych drobnych błędów docenia jego twórcze podejście i zaangażowanie.

Jak czytelnik zdążył zauważyć, wizualizacja jest techniką czasową i pracochłonną. Taki wysiłek jednak wielce się opłaca – wyobrażając sobie różne scenariusze przebiegu wykonania utworu na scenie, wykonawca wzbogaca swoje doświadczenia sceniczne (np. w szkołach muzycznych nieczęsto jest okazja do występowania), uczy się radzić sobie z wieloma sytuacjami trudnymi (od nagłych wydarzeń na sali po problemy wykonawcze, pojawiające się po wystąpieniu błędu lub luki pamięciowej), osiąga pełną koncentrację na utworze i zamierzonych działaniach artystycznych podczas występu i ćwiczeń.



Analiza posiadanych umiejętności i wyznaczanie celów

Wyobrażenia w wizualizacji wykorzystywana jest także do tworzenia wyraźnych, czystych obrazów celów, do których wykonawca dąży. Jeśli muzyk czegoś nie jest w stanie dokładnie sobie wyobrazić, to z pewnością nie potrafi tego dobrze wykonać. Wyznaczanie celów powinna poprzedzać analiza własnych przekonań na temat zawodu muzyka i wykonawstwa muzycznego (posiadanego obrazu artysty) oraz aktualnego poziomu posiadanych umiejętności wykonawczych. Do przeprowadzenia takiej analizy przydatne jest stworzenie profilu umiejętności (technika szeroko wykorzystywana w sporcie) w postaci koła, w którego segmenty wykonawca wpisuje poszczególne umiejętności sprzyjające, jego zdaniem, osiągnięciu sukcesu wykonawczego. Wymienione składowe sukcesu wykonawczego nakreślają posiadany przez wykonawcę obraz artysty, dają także możliwość indywidualnego określenia wagi poszczególnych umiejętności wykonawczych (techniczno-warsztatowych, interpretacyjnych, psychologicznych, sceniczno-artystycznych i innych) w przygotowaniu się do występu. Następnie na podstawie wyróżnionych przez siebie kryteriów muzyk dokonuje oceny własnych umiejętności na skali 10-punktowej dla każdej wypisanej umiejętności. Otrzymane informacje wykorzystywane są do formułowania celów doskonalenia się oraz form ich realizacji samodzielnie lub wspólnie z psychologiem albo pedagogiem. Należy pamiętać, by cele były określone jasno i szczegółowo, pozytywnie, realistycznie, były możliwe do zrealizowania w niezbyt odległym czasie i subiektywnie ważne dla wykonawcy. Tak określone cele mają działanie terapeutyczne – ukierunkowują działania, redukują lęk i niepewność; sukces w realizacji nawet drobnych kroczków – celów wiąże się ze wzrostem poczucia panowania nad sytuacją i poczucia własnej skuteczności wykonawcy.

Wraz z rozwojem umiejętności i nowymi doświadczeniami ulega zmianie obraz artysty, odmienne cechy mogą być postrzegane jako priorytetowe. Dlatego niezbędne jest powtórne wykonanie co jakiś czas profilu umiejętności, co pozwoliłoby zwerfikować na ile cele zostały zrealizowane, oraz wyznaczyć nowe cele rozwojowe.

Odpowiednia organizacja czasu poprzedzającego występ

Określenie celów sprzyja bardziej efektywnej organizacji, wykorzystywaniu czasu ćwiczeń i przygotowania się do występu. Jako przykład organizacji ostatniego tygodnia przed występem proponuje się plan nakreślony przez Tadeusza Wrońskiego (1996, s. 227–231), który poniżej został uzupełniony o wskazówki psychologiczne.

1. Wykonawca powinien dobrze zaplanować rodzaj i ilość – pracy nad grą (techniką), odpoczynku, pracy nad utworami. Badania dotyczące uwagi dostarczają wskazówek do planowania efektywnej pracy wykonawcy – przy intensywnej koncentracji na wykonywanym zadaniu rażąco spadek wydolności uwagi następuje pomiędzy 30 a 60 minutą (Nęcka, Sarzyńska, 2009), dlatego zaleca się podczas ćwiczeń robienie przerw co 40–45 minut. Przerwy te są niezwykle ważne nie tylko ze względu na możliwość odpoczynku fizycznego i poprawienia koncentracji. Podczas takich pauz efekty uczenia się są utrwalane w pamięci. Przerwy można także przeznaczyć na wizualizację, czyli mentalne ćwiczenie fragmentu



utworu, nad którym się pracowało. Wykonawca musi także dbać o odpowiednią ilość snu (podobnie jak i przerwy sen służy utrwaleniu opanowanego materiału), a w razie występowania problemów z zaśnięciem (np. ze względu na objawy tremy) poleca się przeprowadzenie wieczorem całościowej sesji relaksacyjnej.

2. W ciągu ostatniego tygodnia, w celu lepszej adaptacji do warunków prezentacji, w godzinach planowanego występu wykonawca powinien ćwiczyć utwory w całości, w ostatecznej formie, lecz nie w pełnej formie koncertowej (by nie „wypalić się” emocjonalnie), w stroju koncertowym. Pomocne będą też wskazówki dotyczące wizualizacji – przybliżenie sytuacji ćwiczenia do sytuacji występu pod kątem emocjonalnym, wyobrażanie sobie sali, publiczności, efektów własnych zabiegów artystycznych.
3. W celu „odświeżenia wrażliwości” po wielogodzinnych ćwiczeniach utworów koncertowych, przed samym koncertem Wroński proponuje wykonywać utwory grywane wcześniej, zwłaszcza utwory Wolfganga A. Mozarta, Jana S. Bacha, Ludwika van Beethovena, wymagające „najszlachetniejszego sposobu gry”, dbając o piękny dźwięk i należyty wyraz muzyczny. Przypomnienie (według zasad wizualizacji opisanych powyżej) udanego występu w przeszłości i wykonanie ulubionych utworów sprzyja wzmacnianiu poczucia własnej skuteczności wykonawcy, dodaje mu siłę i odwagi, pozwala pozbyć się zbytniego napięcia i lęku.
4. Dzień koncertu musi być dobrze przemyślany i zaplanowany, aby usunąć wszystkie możliwe pozamuzyczne źródła niepokoju. W tej kwestii wiele zależy od wsparcia i pomocy osób bliskich, które powinny chwilowo zwolnić wykonawcę z obowiązków domowych, zadbać o wystarczającą ilość snu, odpowiednią dietę, jeśli istnieje taka potrzeba pomóc w dotarciu do miejsca koncertu lub zaplanowaniu dojazdu. Zdobywane w ten sposób poczucie kontroli nad sytuacją z pewnością będzie sprzyjało poczuciu pewności i opanowania podczas występu.
5. Czas oczekiwania na występ musi upłynąć na ponownym rozegraniu się, przeciwczeniu wybranych wprawek, „przećwiczeniu tremy” za pomocą starannej wizualizacji własnego występu w pełnym skupieniu. W zależności od indywidualnych potrzeb wykonawca może preferować samotność lub szukać towarzystwa innych osób, warto jednak zadbać o to, by osoby o odmiennych preferencjach spędzania ostatnich chwil przed występem nie przeszkadzały sobie nawzajem. Nabrać pewności siebie oraz zapobiec negatywnym skutkom tremy (najsilniej występującej tuż po wyjściu na scenę) pomoże odpowiednie przećwiczenie początku pierwszego utworu i wszystkich wejść instrumentu. Wykonawca powinien wkroczyć na scenę pewnie, swoim zachowaniem komunikując innym, że czerpie satysfakcję z występowania i jest profesjonalistą. Taka postawa jest szczególnie ważna ze względu na występowanie zjawisk znanych w psychologii społecznej jako „efekt pierwszeństwa” oraz „efekt oczekiwań społecznych” (Rosenthal, 1979/1991), gdy pierwsze wrażenie może mieć decydujący wpływ na nastawienie publiczności do wykonawcy i całego występu.

Realizując własny plan przygotowań w okresie przedkoncertowym nie możemy podchodzić do niego zbyt sztywno – plan taki nie powinien mieć charakteru przy-

musu, krępować muzyka dziesiątkami zakazów i nakazów, stając się dodatkowym źródłem stresu. Przy zachowaniu odpowiedniej elastyczności, korygując plan odpowiednio do własnych potrzeb, jest się w stanie znacznie ułatwić sobie przygotowanie się do występu i osiągnąć optymalny stan koncertowy.

Bibliografia

- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. "Psychological Review", 84, p. 191–215.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Csikszentmihályi M. (1990/1996), *Przeptyw: jak poprawić jakość życia: psychologia optymalnego doświadczenia*. Warszawa: Studio Emka.
- Elling P., Schneider A. (2002), *Terapia oddechowa: ćwiczenia relaksacyjne*. Warszawa: Klub dla Ciebie.
- Frijda N. (1989), *Prawa emocji*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 61 (2), s. 24–49.
- Gardner F.L., Moore Z.E. (2007), *The Psychology of Enhancing Human Performance: The Mindfulness Acceptance-Commitment Approach*. New York: Springer Publishing Company.
- Hanin Y.L. (2007), *Emotions in Sport. Current Issues and Perspectives*; in: G. Tenenbaum, R.C. Eklund (eds), *Handbook of Sport Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., p. 31–59.
- Holmes P.S., Collins D.J. (2001), *The PETTLEP Approach to Motor Imagery: A Functional Equivalence Model for Sport Psychologists*. "Journal of Applied Sport Psychology", 13 (1), p. 60–83.
- Janiszewski M. (1992), *Ergonomia zawodu muzyka*. Warszawa–Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Johnson M.K., Hasher L. (1987), *Human Learning and Memory*. "Annual Review of Psychology", 38, p. 631–668.
- Kaleńska J. (2008 a), *Efekt Pigmaliona w praktyce. Obraz ucznia zdolnego u nauczycieli szkół muzycznych a oczekiwania wobec jego funkcjonowania na scenie*; w: W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności. Twórczość. Talent*. Tom 2. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, s. 7–13.
- Kaleńska J. (2008b), *Measuring Musical Motivation – The Musical Activity Motives List*; in: J. Fortikova, J. Raffan (eds), *Proceedings of 11th Conference of European Council for High Ability (ECHA)*. Prague, September 16th–20th, p. 131–143.
- Kaleńska-Rodzaj J. (2010), *Motywacyjne uwarunkowania sukcesu wykonawczego w muzyce*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Kraków: Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kamińska B., Zagrodzki M. (red.) (2009), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Lazarus A. (1977/2000), *Wyobraźnia w psychoterapii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Long M. (1966), *Wydajuszciesia pianisty-pedagogi o fortepiannom iskusstwe*. Moskwa–Leningrad: Izdatelstwo „Muzyka”.
- McCormick J., McPherson G.E. (2003), *The Role of Self-efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis*. "Psychology of Music", 31 (1), p. 37–51.
- McPherson G.E., McCormick J. (2006), *Self-efficacy and Performing Music*. "Psychology of Music", 34 (3), p. 321–336.





- Mornell A. (2009), *Ćwiczenie celowe i trzy stadia biegłości*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, s. 195–223.
- Nęcka E., Sarzyńska J. (2009), *Uwaga w sporcie*; w: J. Blecharz, M. Siekańska (red.), *Praktyczna psychologia sportu. Wykorzystanie koncepcji psychologicznych w sporcie*. Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego, s. 11–23.
- Pietruszyn W.I. (2006), *Muzykalna psychologia: uczebnioje posobije dla studentow i prepodawatelej*. Moskwa: Akademiczeskij Projekt.
- Reykowski J. (1982), *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rosenthal R. (1979/1991), *O społecznej psychologii samospełniającego się proroctwa. Dalsze potwierdzenie istnienia efektów Pigmaliona i mechanizmów pośredniczących w ich występowaniu*; w: J. Brzeziński, J. Siuta (red.), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza, s. 341–389.
- Schuler P.A., Ferbenzer I., O'Leary N., Popova L., Delou C.M.C., Limont W. (2003), *Perfectionism: International Case Studies*. "Gifted and Talented International", 18, p. 67–75.
- Selye H. (1956/1977), *Stres okiełznany*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Siek S. (1986), *Relaks i autosugestia*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Siek S. (1990), *Treningi relaksacyjne*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Sweeney G.A., Horan J.J. (1982), *Separate and Combined Effects of Cue-controlled Relaxation and Cognitive Restructuring in the Treatment of Musical Performance Anxiety*. "Journal of Counselling Psychology" 29, p. 486–497.
- Triplett N. (1898), *The Dynamogenic Factors in Pacemaking and Competition*. "American Journal of Psychology", 9, p. 507–533.
- Wolfe M. (1989), *Correlates of Adaptive and Maladaptive Musical Performance Anxiety*. "Medical Problems of Performing Artists", 4 (1), p. 49–56.
- Wroński T. (1996), *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa–Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Barbara Wojtanowska-Janusz⁸

Strategie radzenia sobie z tremą przez uczniów szkoły muzycznej

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów szkoły muzycznej OSM I i II stopnia w Lublinie w zakresie stosowanych strategii poznawczych i behawioralnych w sytuacji tremy. Zaprezentowano wnioski w oparciu o wyniki uzyskane w *Kwestionariuszu Tremy* Julie J. Nagel, Davida H. Himle'a oraz *Skali Samopoczucia Muzyka przed Występem* Andrew Steptoe i Helen Fidler. Autorka swoją uwagę koncentruje na określeniu strategii stosowanych przez uczniów ze średnim natężeniem tremy, zgodnie z założeniem, iż najlepsze przystosowawcze sposoby radzenia sobie z tremą towarzyszą średniemu pobudzeniu wykonawcy.

Słowa kluczowe:

trema, radzenie sobie, uczniowie szkół muzycznych

Czym jest trema?

Trema jest zjawiskiem, które towarzyszy osobom w różnym wieku na wszystkich szczeblach edukacji muzycznej podczas występu przed publicznością. Dotyka zarówno profesjonalistów, jak i amatorów. Jest uczuciem spokrewnionym z lękiem. Osoby doświadczające silnego lęku mają duże trudności w zaprezentowaniu swoich umiejętności, a tym samym w dokonaniu adekwatnej ich oceny.

Samo słowo **trema** pochodzi od łacińskiego **tremere**, czyli trząść się, drżeć (Kopaliński, 1990) i rozumiane jest jako odczucie lęku, strachu, mające związek z sytuacją występu. Jest rodzajem stresu *ujawniającym się w sytuacji, w której stoi przed nami trudne zadanie pokazania się innym z jak najlepszej strony. Zarówno u dzieci czy młodzieży szkół muzycznych, jak i u dojrzałych muzyków stres związany z publicznym wystąpieniem jest dość specyficzny. Wiąże się on również z towarzyszącą mu rywalizacją i oceniającym sposobem odbioru* (Karpińska, 2003, s. 59).

⁸ Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Lublinie; Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. K. Lipińskiego w Lublinie.



Trema u muzyków jest procesem czasowym, nieograniczonym do momentu publicznego wykonania utworu (Kępińska-Welbel, 1990). Większość wykonawców doświadcza tremy w jakiejś formie i w różnym jej natężeniu. Ten strach może być odczuwany podczas przygotowań do występu, na kilka dni lub nawet tygodni przed, a nie tylko podczas wykonywania utworu na scenie. To zjawisko może być obecne w teraźniejszości (trema), jako niepokój (strach, co może się zdarzyć) i pobudzenie (oczekiwanie).

Tremie, jak każdemu procesowi emocjonalnemu, towarzyszą trzy kategorie objawów. Badania dostępne w literaturze przedmiotu (m.in. Lehmann i in. 2007; Steptoe, 1989, 2001; Valentine, 2004) pokazują, że w proces tremy podczas występu zaangażowane są czynniki poznawcze, behawioralne i fizjologiczne. Czasami objawy tremy pochodzą z jednej grupy, a w innych przypadkach występują razem ze wszystkich trzech. Stąd też zarówno wykonawcy, jak i nauczyciele mówią bardzo często o doświadczeniu i/lub obserwowaniu objawów takich jak: obniżanie lub wręcz utrata zdolności logicznego myślenia, tzw. „pustka w głowie”, zaburzenia pamięci, pesymistyczne nastawienie, nadmierne napięcie mięśni, brak kontroli nad drżącymi rękami czy nogami, skłonność do nadmiernej potliwości, zaburzenia rytmu serca itp. Mary L. Wolfe (1989) założyła, że istnieją dwa rodzaje tremy. Dzisiaj określilibyśmy je jako trema adaptacyjna (wspomagająca) i trema dezadaptacyjna (osłabiająca) i właśnie ten drugi rodzaj tremy paraliżuje, wpływa niekorzystnie i jest nieprzystosowawczy.

Dotychczasowe doświadczenia i badania nad zjawiskiem tremy sugerują, że pewien niepokój jest jednak dobry dla wykonawców (lęk adaptacyjny). Może on rzeczywiście być pomocny w niektórych sytuacjach (Hallam, 1998). Jednocześnie lęk może być dezorganizujący, gdyż muzycy przez swoją wrażliwość mają większą tendencję do reagowania na lęk. Wielu wykonawców twierdzi jednak, iż pewien poziom lęku jest im potrzebny do lepszego wykonania utworu (Steptoe, 1989), co jest zgodne z prawem Yerkesa-Dodsona (Eysenck, 1998), które stwierdza, że wydajność sceniczna zależy od umiarkowanego poziomu lęku. Natomiast kiedy poziom pobudzenia staje się bardzo wysoki, poziom wydajności ma tendencję do znacznego zmniejszania się. Bodźce (stres) zbyt niskie lub zbyt wysokie wydają się obniżyć poziom wydajności. Andrew Steptoe (1983) wykazał, że optymalnemu wykonaniu utworu towarzyszy średnie pobudzenie wykonawcy i dlatego doświadczeni artyści stosują najlepsze przystosowawcze sposoby radzenia sobie z tremą.

Dreszczek emocji towarzyszący prezentacji utworu bywa motywujący i inspirujący, ale może również dezorganizować i niszczyć efekty wcześniejszych ćwiczeń. W pełni nieprzyjemne doznania związane np. z fazą oczekiwania na występ akceptował m.in. Artur Rubinstein, który w jednym z wywiadów wyznał: *trema to cena jaką my artyści płacimy za cudowne przeżycia związane z wykonywaniem muzyki* (za: Kępińska-Welbel, 2004, s. 60).

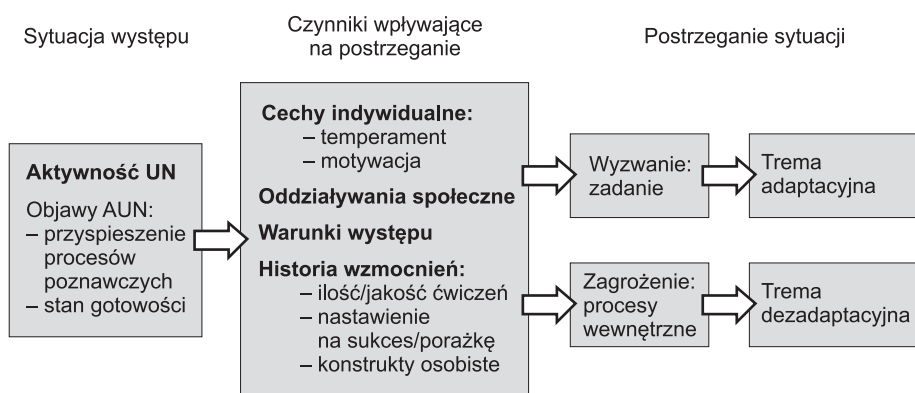
Strategie radzenia sobie z tremą

Radzenie sobie z tremą odnosi się do *ciąggle zmieniających się wysiłków poznawczych i behawioralnych w celu zarządzania specyficznymi zewnętrznymi i/lub wewnętrznymi wymaganiami, które są spostrzegane jako wymagające wysiłku lub prze-*



kraczące zasoby osoby (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141). Kluczową rolę w procesie radzenia sobie Richard Lazarus i Susan Folkman (1984) przypisują subiektywnej ocenie relacji pomiędzy osobą a otoczeniem, jak również subiektywnej ocenie własnych możliwości. Radzenie sobie ze stresem jest więc procesem inicjowanym i kontrolowanym przez poznawcze oszacowania. Innymi słowy, bardzo ważna jest rola czynników podmiotowych w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami.

Warty przedstawienia tutaj model mechanizmu powstawania tremy został opracowany przez Julię Kaleńską (2008). Podkreśla ona rolę zarówno czynników osobowościowych, jak i oddziaływań społecznych, a także zewnętrznych warunków występu oraz dotychczasowej historii wzmocnień w procesie spostrzegania sytuacji występu i w dalszym budowaniu strategii poradzenia sobie. Strategie te mogą być ukierunkowane na poradzenie sobie z danym zadaniem, jakim jest występ muzyczny, lub też mogą koncentrować się głównie na procesach wewnętrznych.



Rysunek 1. Mechanizm powstawania tremy

Źródło: J. Kaleńska (2008, s. 198)

Postrzeganie sytuacji w kategoriach wyzwania lub zagrożenia jest w dużej mierze echem indywidualnego doświadczenia oraz cech osobowościowych. Nie bez znaczenia są również dotychczas stosowane strategie radzenia sobie i wynikające z tego pozytywne lub negatywne doświadczenia. Cechy osobowościowe (w tym uwarunkowane czynnikami biologicznymi właściwości temperamentalne) mogą determinować również stopień pobudzenia w sytuacji występu oraz skłonność do większego/ /mniejszego natężenia tremy.

Terry Orlick (1992; Talbot-Honecki, Orlick, 1998) stwierdził, że sukcesy wykonawców zależą od stosowania konstruktywnej oceny, pozytywnego obrazu siebie i koncentracji uwagi. Umiejętności te mają wpływ na cały obraz siebie, pozytywne myślenie oraz elastyczność w doborze strategii radzenia sobie z sytuacją trudną. Są one wykorzystywane, aby utrzymać odpowiedni stan umysłu, który polega na zachowaniu koncentracji, opanowaniu lęku, ustaleniu odpowiedniej motywacji oraz zapewnieniu efektywnego wykorzystania czasu podczas ćwiczeń i występu. Steptoe (1989) w swoich



badaniach stwierdził, że do repertuaru najczęściej stosowanych strategii radzenia sobie, zarówno przez muzyków zawodowych, jak i amatorów, należy głębokie oddychanie, rozluźnienie mięśni, realistyczna ocena sytuacji oraz – niestety – środki uspokajające i alkohol.

Z dostępnych badań przytoczonych przez Kaleńską (2008, s. 9) możemy wnioskować, że: *najbardziej skuteczne w obniżaniu tremy u muzyków jest połączenie terapii poznawczej i behawioralnej: relaksacja mięśni zmniejsza somatyczną aktywność i wzmacnia poczucie kontroli nad fizjologicznymi stanami, poznawcze reinterpretowanie sytuacji natomiast pomaga zmienić negatywne myśli i myśli niezwiązane z zadaniem na stany pozytywnie zorientowane na zadanie*. Poradzeniu sobie z tremą sprzyja z całą pewnością również odpowiednie przygotowanie do występu, pozytywne nastawienie oraz możliwość wcześniejszego zapoznania się z miejscem. W sytuacji nadmiernej tremy uczniowie w niewielkim stopniu wykorzystują swoje możliwości wykonawcze, co przekłada się na trudność z zaprezentowaniem swoich umiejętności. Trema powoduje obniżenie zdolności wykonawczych oraz utratę pewności gry. Przeżywana nadmiernie intensywnie w czasie występów scenicznych może negatywnie wpływać na rozwój kariery młodego muzyka. Jakość opanowania strategii związanych z kontrolą emocji w sytuacji ekspozycji społecznej kształtuje sylwetkę psychologiczną i poczucie bezpieczeństwa ucznia szkoły muzycznej. Dlatego ważne wydaje się poznanie zarówno osobowości ucznia, jaki i typowych dla niego strategii, stosowanych w sytuacji tremy oraz zaopatrzenie go w odpowiednie narzędzia, które pozwolą mu na skuteczne poradzenie sobie z napięciem i w efekcie jak najlepsze zaprezentowanie się podczas wykonania utworu.

Jak już wcześniej wspomniano, najbardziej przystosowawcze strategie radzenia sobie z tremą są związane ze średnim pobudzeniem wykonawcy. Ważne wydaje się więc zbadanie rodzajów strategii radzenia sobie z tremą i niepokojem stosowanych przez osoby o umiarkowanym natężeniu tremy. Badaniami nad rodzajami strategii stosowanych do radzenia sobie z lękiem – tremą przed występem oraz skutecznością tych strategii zajmowali się m.in. Andrew Steptoe i Helen Fidler (1987), których narzędzie wykorzystano w badaniach zaprezentowanych w dalszej części artykułu.

Badania własne

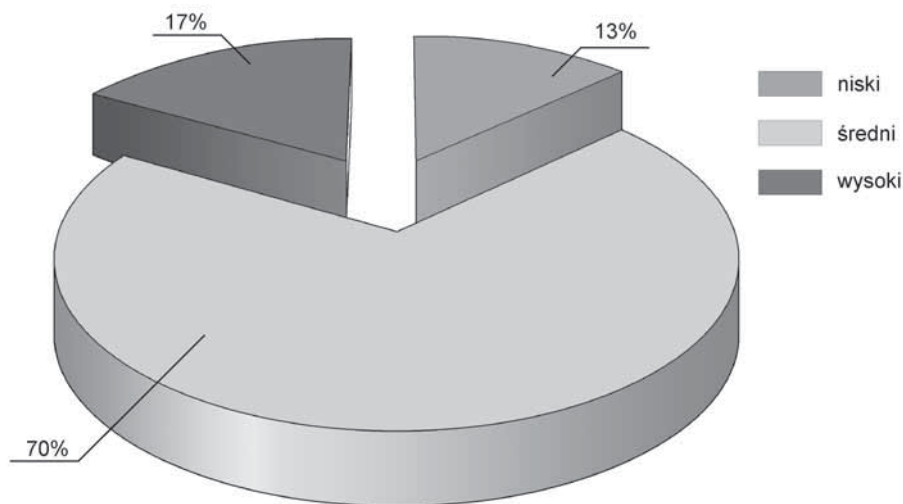
Przeprowadzono pilotażowe badanie w grupie 54 uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Lublinie w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie z tremą, w zależności od nasilenia tremy. W badaniu wzięli udział uczniowie w wieku 16 i 17 lat (czyli klasy IV i V OSM II stopnia). Osoby badane zostały poproszone o wypełnienie dwóch arkuszy testowych:

- **Kwestionariusza Tremy** autorstwa Julie J. Nagel, Davida H. Himle'a i Jamesa D. Papsdorfa (1989) przetłumaczonego z języka angielskiego na polski przez studentów psychologii, a następnie ocenionego przez sędziów kompetentnych jako w pełni odpowiadający założeniom autorów angielskich; jest to kwestionariusz, który odnosi się do sytuacji występu muzycznego i szacuje poziom tremy;
- **Skali Samopoczucia Muzyka przed Występem** Steptoe i Fidler, w polskim opracowaniu Aleksandry Tokarz i Julii Kaleńskiej (2005); skala zawiera w wersji pol-



skiej następujące czynniki poznawcze i behawioralne sprzyjające strategiom radzenia sobie z tremą: myślenie pozytywne, realistyczna ocena sytuacji, myślenie katastroficzne, dystansowanie się, bezradność oraz bagatelizowanie.

Analizując wyniki uzyskane w *Kwestionariuszu Tremy*, możemy stwierdzić, iż większość uczniów szkoły muzycznej przeżywa tremę w średnim jej natężeniu – 70% badanych (rys. 2), 17% badanych ocenia swój poziom tremy jako wysoki, natomiast 13% – jako niski.

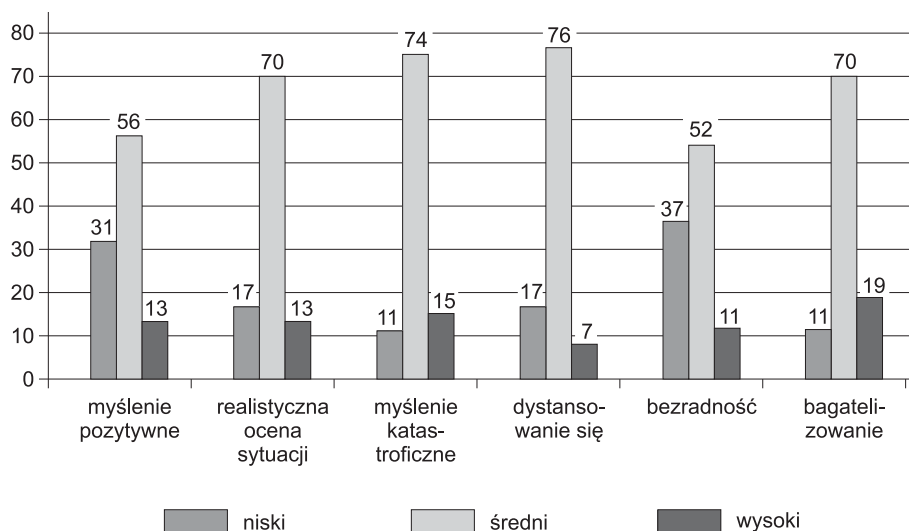


Rysunek 2. Poziom tremy deklarowany przez uczniów

Źródło: opracowanie własne

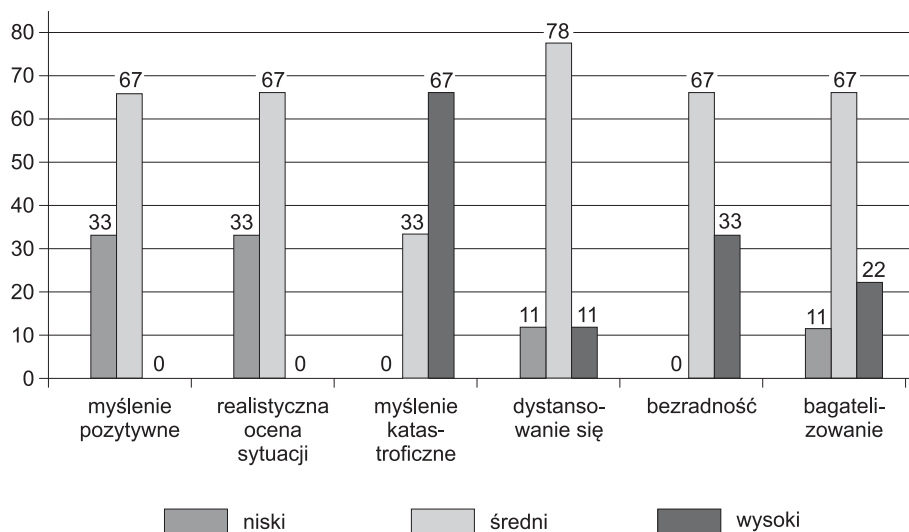
Biorąc pod uwagę strategie radzenia sobie z tremą (rys. 3) przez całą grupę badanych uczniów, możemy zauważyć, iż ponad 70% uczniów w stopniu średnim potrafi zdystansować się do trudnej sytuacji, zbagatelizować oraz realistycznie ją ocenić. W granicach normy utrzymuje się też myślenie katastroficzne. U ponad połowy badanych w stopniu przeciętnym pojawia się zarówno myślenie pozytywne, jak i bezradność. Jedynie 13% uczniów w sytuacji tremy jest skłonnych do myślenia pozytywnego w wysokim stopniu. Natomiast 31% badanych ma większą skłonność do pesymizmu (niskie wyniki w myśleniu pozytywnym). Co trzeci z respondentów (37%) charakteryzuje się niskim poziomem bezradności, co może wskazywać na większą tendencję do uruchamiania swoich zasobów w celu poradzenia sobie z sytuacją.

Badani uczniowie wykazują się zróżnicowanym poziomem tremy (rys. 2), dlatego też przeanalizowano wybór poszczególnych strategii w zależności od stopnia natężenia szacowanej tremy. W przypadku uczniów z jej wysokim poziomem (rys. 4) znaczący jest wysoki poziom myślenia katastroficznego (67% badanych) oraz tendencja do bezradności u co trzeciego badanego (33%). Wartym zaznaczenia wydaje się fakt, iż nikt z badanych w tej grupie, w sytuacji tremy, nie potrafi realistycznie



Rysunek 3. Strategie radzenia sobie z treścią stosowane przez uczniów (wyniki procentowe)

Źródło: opracowanie własne



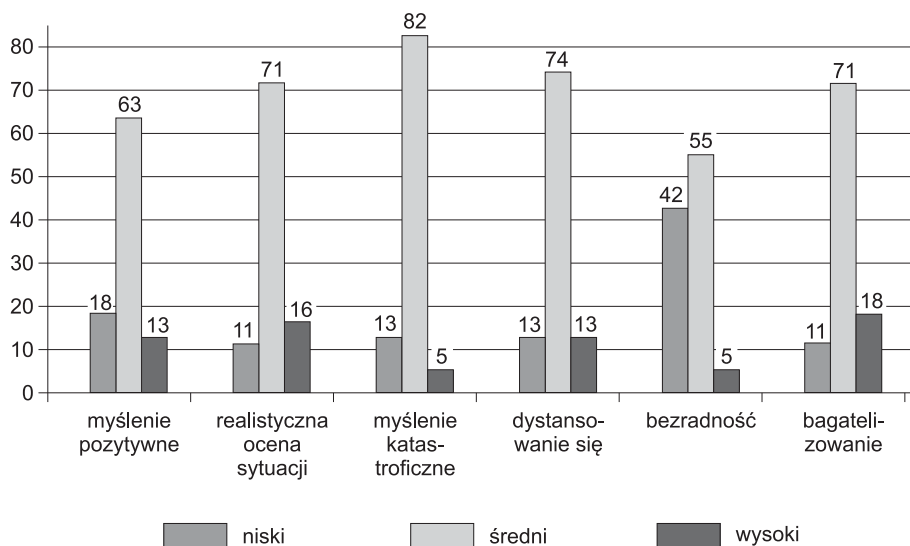
Rysunek 4. Strategie radzenia sobie stosowane przez uczniów z wysokim poziomem tremy (wyniki procentowe)

Źródło: opracowanie własne

ocenić zagrożenia oraz myśleć pozytywnie w stopniu wysokim (0%), a co trzeci badany uczeń w sytuacji tremy charakteryzuje się wręcz niską umiejętnością realistycznej oceny sytuacji oraz niskim poziomem myślenia pozytywnego.

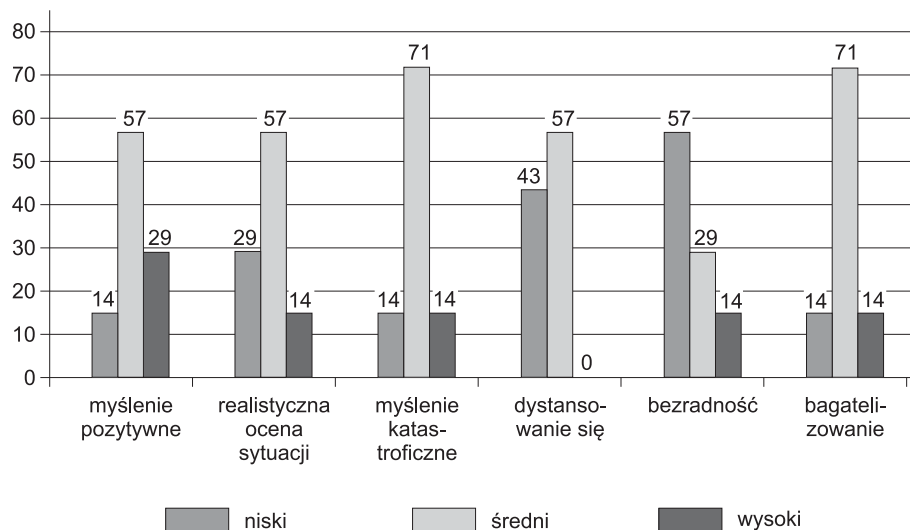


Jak już wcześniej wspomniano największa grupa badanych, bo aż 70%, to uczniowie o średnim poziomie tremy. Proporcje w zakresie wybieranych strategii w tej grupie wyglądają podobnie jak w całej badanej grupie (rys. 5). Zdecydowana więk-



Rysunek 5. Strategie radzenia sobie stosowane przez uczniów ze średnim poziomem tremy (wyniki procentowe)

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 6. Strategie radzenia sobie stosowane przez uczniów z niskim poziomem tremy (wyniki procentowe)

Źródło: opracowanie własne



szość uczniów stosuje wszystkie strategie w średnim stopniu. Jedynie 5% badanych z tej grupy ma skłonność w sytuacji tremy do bezradności i myślenia katastroficznego w wysokim natężeniu.

Analizując wyniki grupy uczniów szacujących swój poziom tremy jako niski (rys. 6), można zauważyć, w porównaniu z innymi grupami, większą zaradność uczniów w sytuacji występu (57%) oraz mniejszą skłonność do dystansowania się (43% z niskimi wynikami). Ciekawym wydaje się fakt, iż myślenie pozytywne oraz realistyczna ocena sytuacji są co prawda wyższe niż w przypadku uczniów z niskim i średnim poziomem tremy, ale nie są one znacząco wyższe. Może to wynikać ze specyfiki okresu dojrzewania, a mianowicie większej skłonności młodzieży do krytycyzmu i pesymizmu.

Podsumowanie

Analizując przedstawione wyniki, możemy wysnuć wniosek, iż z całą pewnością dobru wykonaniu utworu nie sprzyja zarówno niski, jak i wysoki poziom tremy. Większość badanych uczniów szacuje swój poziom tremy jako umiarkowany, można więc przypuszczać, zgodnie z przytoczonymi badaniami Steptoe (1983, 1989), że to właśnie oni stosują najbardziej skuteczne strategie radzenia sobie z tremą.

Efektywnemu radzeniu sobie z trudną sytuacją sprzyja umiejętność dystansowania się i pozytywnego myślenia. Mimo że pozytywne myślenie samo nie zapobiega tremie, to jednak pozytywne myśli z pewnością bardziej wspierają wydajność sceniczną niż myśli katastroficzne. Jeżeli w pracy z uczniami upewnimy się, że podczas przygotowań i prób potrafią oni nabrać dystansu do swoich obaw i objawów tremy oraz myśleć pozytywnie, to bardziej prawdopodobne będzie, że podobne strategie będą stosować na scenie podczas występu. Będą oni bardziej skłonni do skupienia się na muzyce i granym utworze. Uczniowie o średnim poziomie pobudzenia psychosomatycznego wykazują się również większą zaradnością w sytuacji tremy i tym samym mniejszym poczuciem bezradności.

Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z tremą to proces długotrwały, którego warto podejmować się w pracy z uczniami uzdolnionymi muzycznie i nie tylko. Trema jest najczęstszym źródłem niepowodzeń na scenie, rujnuje pracę ucznia i nauczyciela. Często zdarza się słyszeć po zagranych egzaminie, przesłuchaniu itp., że „to dobry, pracowity uczeń, ale mu *nie wyszło*, trema nie pozwoliła mu pokazać tego, co naprawdę potrafi”. Dlatego bardzo istotne jest zarówno dostarczenie uczniom odpowiednich narzędzi, jak i wsparcie psychologiczne w celu budowania przez nich właściwych strategii radzenia sobie z tremą.

Bibliografia

- Eysenck M. (1998), *Psychology, an Integrated Approach*. Harlow: Longman.
- Hallam S. (1998), *Instrumental Teaching*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Kaleńska J. (2008), *Zjawisko tremy – od badań do praktyki*; w: W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*. Toruń. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 193–201.



- Karpińska M. (2003), *Trema, stres przed występem. Jak sobie z nimi radzić*. „Twoja Muza”, nr 1, s. 59–60.
- Kępińska-Welbel J. (1990), *Trema u muzyków*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 468–474.
- Kępińska-Welbel J. (2004), *Przewyciężanie tremy*. „Twoja Muza”, nr 3, s. 58–60.
- Kopaliński W. (1990), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lazarus R., Folkman S. (1984), *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lehmann A.C., Sloboda J.A., Woody R.H. (2007), *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford Press.
- Nagel J.J., Himle D.P., Papsdorf J.D. (1989), *Cognitive-Behavioural Treatment of Musical Performance Anxiety*. „Psychology of Music”, 17, p. 12–21.
- Orlick T. (1992), *The Psychology of Personal Excellence*. „Contemporary Thought on Performance Enhancement”, 1, p. 109–122.
- Steptoe A., Fidler H. (1987), *Stage Fright in Orchestral Musicians: A Study of Cognitive and Behavioural Strategies in Performance Anxiety*. „British Journal of Psychology”, 78, p. 241–249.
- Steptoe A. (1983), *Stress, Helplessness and Control: The Implications of Laboratory Studies*. „Journal of Psychosomatic Research”, 27 (5), p. 361–367.
- Steptoe A. (1989), *Stress, Coping and Stage Fright in Professional Musicians*. „Psychology of Music”, 17, p. 3–11.
- Steptoe A. (2001), *Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety*; in: P.N. Juslin, J.A. Sloboda (eds), *Music & Emotion*. New York: Oxford University Press, p. 291–307.
- Talbot-Honck C., Orlick T. (1998), *The Essence of Excellence: Mental Skills of Top Classical Musicians*. „The Journal of Excellence”, 1, p. 66–81.
- Tokarz A., Kaleńska J. (2005), *Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem*. A. Steptoe, H. Fidler – wstępne opracowanie wersji polskiej. „Psychologia Rozwojowa”, nr 10 (1), s. 125–135.
- Valentine E. (2004), *The Fear of Performance*; in: J. Rink (ed.), *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 168–182.
- Wolfe M.L. (1989), *Correlates of Adaptive and Maladaptive Musical Performance Anxiety*. „Medical Problems of Performing Artists”, 4, p. 49–56.



Barbara Wojtanowska-Janusz⁹

Rola wsparcia psychologicznego w budowaniu odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych

Streszczenie

Artykuł przedstawia zagadnienie odporności psychicznej (*resilience*) oraz roli wsparcia psychologicznego w budowaniu jej u uczniów szkół muzycznych. Autorka przedstawia czynniki chroniące, kluczowe z punktu widzenia szkoły i psychologa pracującego z młodzieżą uzdolnioną. Do budowania prawidłowego emocjonalnego i psychospołecznego funkcjonowania dziecka niezbędny jest rozwój przystosowawczych sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Środowisko szkolne odgrywa tu znaczącą rolę, gdyż to ono tworzy warunki do praktycznego stosowania zdobywanych umiejętności składających się na odporność psychiczną uczniów. W artykule skoncentrowano się na takich obszarach wzmacniania odporności uczniów jak m.in. obszar indywidualnych właściwości osobowych oraz obszar relacji ze znaczącymi osobami dorosłymi. Położono również akcent na rolę i działania podejmowane przez psychologa w zakresie wzmacniania odporności uczniów, takie jak prowadzone konsultacje, warsztaty psychoedukacyjne oraz warsztaty umiejętności wychowawczych.

Słowa kluczowe:

resilience, odporność psychiczna, pomoc psychologiczna, szkoła muzyczna

Geneza pojęcia odporności psychicznej – *resilience*

Resilience wywodzi się od łacińskiego słowa *salire*, co oznacza sprężynować, powstawać lub *resilire* – powracać do poprzedniego stanu (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008 a). W literaturze termin ten pojawił się w latach 50. ubiegłego wieku za sprawą badań nad rozwojem dzieci w niekorzystnych warunkach, prowadzonych na jednej z hawajskich wysp przez zespół badaczy – Normana Garnezy'ego, Emmy Werner oraz Michaela Ruttera (Zimmerman, Arunkumar, 1994; Vernon, 2004; Luthar, 2006). Termin *resilience* jest różnorodnie tłumaczony przez badaczy, i tak spotykamy się w literaturze z pojęciami: prężność, sprężystość, giętkość, elastyczność, odporność

⁹ Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Lublinie; Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. K. Lipińskiego w Lublinie.



(Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008b; Zimbardo i in., 2010; Schaffer, 2010). Wszystkie używane określenia służą jednak do opisu właściwości osoby lub dynamicznego procesu adaptacyjnego. Właśnie w tych kategoriach rozumiana jest **resilience** jako względnie trwałe zasób jednostki, ujawniający się w sytuacji zagrożenia lub jako pewien proces przystosowawczy.

W odniesieniu do konstruktu ego – na **resilience**, według Ireny Heszen i Heleny Sęk (2007), składa się:

- zbiór właściwości osobowościowych,
- zespół kompetencji służących do poradzenia sobie z trudnościami,
- umiejętność radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu polegającym na elastycznym i twórczym radzeniu sobie,
- umiejętność tworzenia i utrzymywania satysfakcjonujących więzi społecznych (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008 b).

Natomiast za pomocą procesualnego charakteru **resilience**, dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, by osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) pomimo przeciwności losu (Yates i in., 2003; Luthar, 2006; Ostaszewski, 2005; Zimbardo i in., 2010). Koncepcja **resilience** zakłada istnienie złożonych procesów adaptacyjnych, które *polegają na interakcji ochronnych czynników indywidualnych, rodzinnych i pozarodzinnych z czynnikami ryzyka* (Jarczyńska, 2011, s. 149). Czynniki chroniące zdaniem Krzysztofa Ostaszewskiego (2005) wspomagają proces budowania i wzrost odporności na stres oraz niekorzystne warunki, są zatem istotą koncepcji **resilience**. Są to te właściwości osoby lub otoczenia, które zapobiegają pojawianiu się trudności, problemów ze zdrowiem psychicznym czy podejmowaniu zachowań ryzykownych.

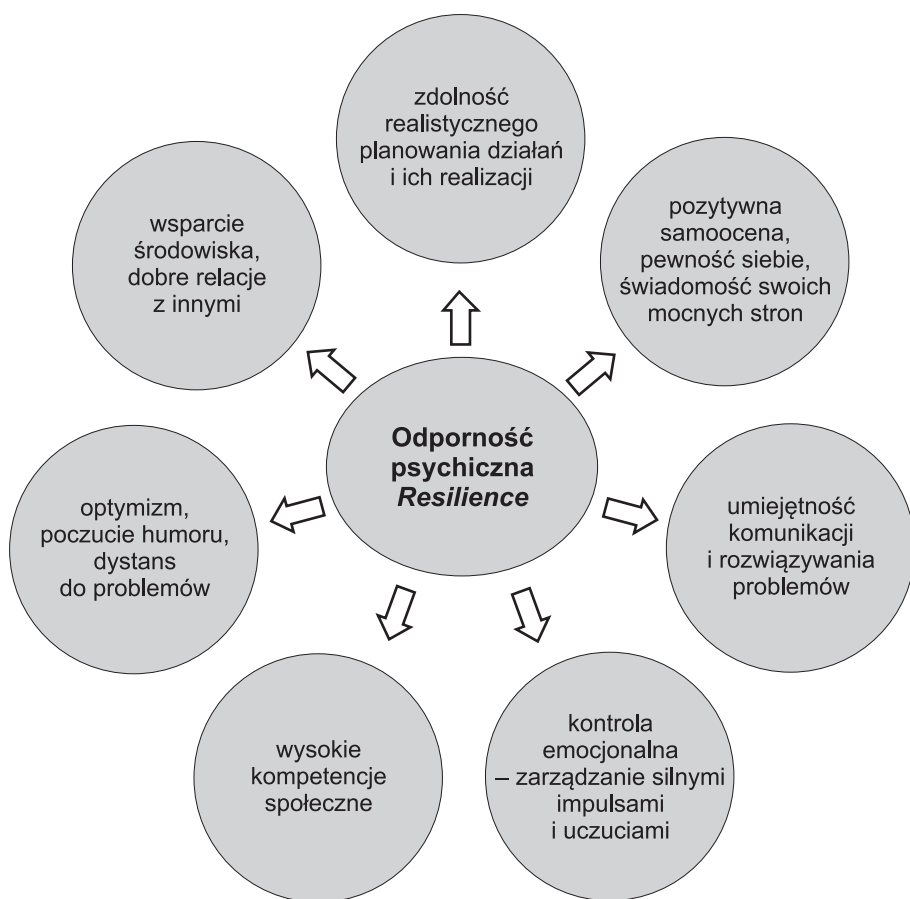
Podsumowując, możemy przytoczyć definicję **resilience** według Edith Grotberg (2000, s. 11) jako *uniwersalnej zdolności, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie i pokonywanie destrukcyjnych efektów nieszczęścia*.

Czynniki sprzyjające budowaniu odporności

Resilience rozwija się, gdy konfrontujemy i doświadczamy różnych trudności. Wówczas uruchamiamy zarówno swoje wewnętrzne zasoby, jak i zasoby środowiska w celu poradzenia sobie z problemami, co pozwala nam z kolei zdobywać zasoby odporności. Istnieje kilka obszarów, które rozwijają i utrzymują odporność danej osoby (rys. 1).

Badania prowadzone przez Edith Grotberg (2000), realizowane w ramach międzynarodowego projektu badawczego, pozwoliły na uchwycenie kombinacji czynników sprzyjających odporności dzieci. *Resilience* jest podstawową wrodzoną zdolnością ludzką rozwijającą się u wszystkich dzieci. Rodzice i inni dorośli wspierają jej rozwój poprzez komunikaty kierowane w stronę dziecka, podejmowane działania oraz tworzenie środowiska życia, w którym przebywa dane dziecko. Jest wiele czynników wspierających rozwój odporności u dzieci. Zazwyczaj wszystkie z nich zawierają:

- bezpieczną więź z troskliwymi dorosłymi,
- relację z pozytywnym wzorcem,

Rysunek 1. Obszary odporności – *resilience*

Źródło: opracowanie własne

- możliwość uczenia się umiejętności psychospołecznych,
- możliwość udziału w znaczących działaniach.

Według poradnika American Psychological Association (<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>) w rozwijaniu odporności psychicznej kluczowe jest:

- budowanie bliskich relacji z innymi ludźmi,
- zmiana sposobu widzenia i interpretacji problemów,
- akceptacja zmian,
- stawianie sobie realistycznych celów (nawet małe cele przybliżają do sukcesu),
- podejmowanie zdecydowanych działań w niekorzystnych sytuacjach,
- poznawanie siebie, swoich możliwości, zasobów (co można zyskać w obliczu kryzysu),
- rozwijanie pewności siebie, budowanie zaufania w zdolność do rozwiązywania problemów,



- zachowanie właściwej perspektywy oraz umiejętności spojrzenia na stresującą sytuację w szerszym kontekście,
- wizualizacja sukcesu i tego, co chce się osiągnąć, utrzymywanie nadziei,
- dbanie o siebie, zwracanie uwagi na własne uczucia i potrzeby.

Grotberg (2000) wyodrębniła trzy obszary rozwijania *resilience*:

1. Obszar „ja mam” – zewnętrzne źródła wsparcia sprzyjające rozwojowi odporności, a mianowicie:
 - pełne zaufania relacje z innymi,
 - wyraźna struktura i reguły postępowania w domu,
 - wzory ról społecznych,
 - zachęta do bycia autonomicznym,
 - dostęp do służby zdrowia, edukacji, pomocy społecznej i służb gwarantujących bezpieczeństwo.
2. Obszar „ja jestem” – osobowe cechy dziecka (uczucia, postawy, przekonania):
 - poczucie bycia kochanym,
 - empatia i altruizm,
 - poczucie własnej wartości, zaufanie do siebie samego,
 - niezależność i odpowiedzialność, poczucie sprawstwa,
 - wiara we własne siły, zaufanie do innych.
3. Obszar „ja mogę” – społeczne i interpersonalne umiejętności dziecka:
 - umiejętność komunikowania się,
 - umiejętność rozwiązywania problemów,
 - umiejętność radzenia sobie z uczuciami i własną impulsywnością,
 - umiejętność oceny osobowości i zachowania swojego i innych,
 - umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych opartych na zaufaniu.

Znając powyższe obszary, można podejmować różne działania mające na celu wzmacnianie i rozwój odporności dzieci, poprzez pracę nad wzmacnianiem składowych umiejętności tych konkretnych obszarów. Jest to wiedza ważna z perspektywy m.in. pedagogów i psychologów pracujących z dziećmi. Należałoby wspierać zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne filary *resilience*. Zewnętrzne zawierają opiekuńcze relacje oraz pozytywne wzorce w rodzinach i w szkołach, natomiast wewnętrzne: samokontrolę, umiejętność myślenia, pewność siebie, pozytywny wgląd, odpowiedzialność oraz zaangażowanie. Zewnętrzne wsparcie i wewnętrzne cechy wspólnie wspierają rozwój odporności.

Wiedza na temat zjawiska odporności psychicznej jest bardzo ważna dla pedagogów i psychologów, ponieważ pozwala zobaczyć w szerszej perspektywie sytuację ucznia doświadczającego stresów i trudności. Jest ona niezbędna do konstruowania adekwatnych form wsparcia i pomocy uczniom w radzeniu sobie ze stresorami. *Znajomość czynników ochronnych wskazuje, w jaki sposób nauczyciel może wzmacniać dzieci i ich rodziny w uczeniu się nowych umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami losu. Zastosowanie modelu czynników ochronnych w edukacji zmienia perspektywę nauczania i wychowania z myślenia „co jest potrzebne” na myślenie „co można zrobić”* (Grzegorzewska, 2011, s. 38).



Budowanie odporności psychicznej ucznia szkoły muzycznej

Uczniowie utalentowani muzycznie doświadczają różnych problemów natury psychologicznej i społecznej, które mają wpływ na ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym i rodzinnym. Wynikają one zarówno z niespecyficznych trudności typowych dla danego wieku rozwojowego – są to trudności osobowościowe, rodzinne, a także związane z nieprawidłowościami rozwojowymi – jak i ze specyficznych trudności wynikających z charakteru kształcenia. Do trudności specyficznych zaliczyć możemy m.in.: przeżywanie nadmiernego napięcia i stresu związanego z publicznymi występami, a mianowicie tremę, przeciążenia fizjologiczne związane z ćwiczeniem gry na instrumencie, nieumiejętność organizacji czasu pracy i nauki gry na instrumencie, zmienna motywacja, nieharmonijny rozwój zdolności ogólnych i zdolności muzycznych oraz inne. Z perspektywy wspierania pozytywnego rozwoju ucznia ważne jest udzielanie skutecznej pomocy w przezwyciężaniu różnych trudności i kryzysów, co wydaje się kluczowym obszarem w codziennej pracy z uczniami uzdolnionymi muzycznie. Do budowania prawidłowego emocjonalnego psychospołecznego funkcjonowania ucznia niezbędny jest rozwój przystosowawczych sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Na kształtowanie tej zdolności bardzo duży wpływ mają rodzice, ale istotne znaczenie mają również inni dorośli – nauczyciele, wychowawcy, psycholodzy i pedagodzy, ponieważ to oni w warunkach szkolnych modelują zachowania i organizują tak rzeczywistość szkolną, aby dzieci uczyły się radzić sobie z trudnymi sytuacjami i emocjami.

Oddziaływania wychowawcze w szkołach muzycznych oraz specjalistyczna pomoc psychologiczna koncentruje się m.in. na trzech obszarach wzmacniana *resilience*:

- obszar indywidualnych właściwości osobowych,
- obszar relacji ze znaczącymi osobami,
- obszar budowania sprzyjającego środowiska.

Z perspektywy dotychczasowej pracy autorki w charakterze psychologa szkoły artystycznej najbardziej skuteczną formą budowania odporności psychicznej uczniów jest praktyczne rozwijanie ich kompetencji psychospołecznych poprzez prowadzone warsztaty psychoedukacyjne.

Kluczowymi kompetencjami, które powinny być uwzględniane w strukturze warsztatów są:

- konstruktywne rozwiązywanie problemów i podejmowanie odpowiedzialnych decyzji,
- stawianie sobie pozytywnych celów,
- budowanie pozytywnego obrazu samego siebie i zaufania we własne możliwości i umiejętności,
- samokontrola emocjonalna – rozpoznawanie emocji i radzenie sobie z nimi,
- radzenie sobie ze stresem, lękiem i tremą oraz umiejętność stosowania technik relaksacyjnych,
- umiejętności interpersonalne, asertywność w relacjach.

Z doświadczenia warsztatowego oraz z informacji zwrotnych od uczniów wynika, iż największym zainteresowaniem cieszą się bloki zajęć poświęcone radzeniu sobie



z trudnymi emocjami i tremą. Umożliwiają one uczniom poznanie, zdobycie i przećwiczenie umiejętności radzenia sobie z napięciem i przyczyniają się do budowania większej odporności na scenie.

Nabywanie przez uczniów umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami oraz ich kontrola jest szczególnie ważną kwestią dla dobrego funkcjonowania uczniów podczas występów publicznych. Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z tremą i wspieranie odporności przed występami jest zatem priorytetowym obszarem pracy psychologa w szkole muzycznej. Warsztaty *Oswoić tremę* prowadzone w ramach pracy w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA cieszą się największym zainteresowaniem uczniów szkół muzycznych. Podczas warsztatów mają oni okazję, w ramach praktycznych ćwiczeń oraz treningów sytuacyjnych, zmierzyć się ze swoimi lękami i obawami oraz różnymi reakcjami na stresującą sytuację, jaką w ich ocenie jest publiczny występ. Uczniowie poznają wiele metod, które pozwalają im bardziej efektywnie zmierzyć się ze swoją tremą i w rezultacie zaakceptować ją. Z informacji uzyskanych od uczestników warsztatów wynika, że omawiane treści oraz ćwiczane sytuacje bezpośrednio wpływają na większe poczucie sprawstwa u uczniów oraz wzmacniają ich odporność w obliczu stresu.

Działania psychologa zmierzające do wzmocnienia odporności psychicznej uczniów często są proponowane dwukierunkowo. Równolegle do odbywających się warsztatów dla uczniów prowadzone są różne działania skierowane do nauczycieli i rodziców. Autorka artykułu, w swojej praktyce zawodowej, prowadzi zarówno szkolenia dla rodziców m.in. w zakresie wzmacniania i budowania odporności psychicznej uczniów, jak i warsztaty umiejętności wychowawczych dla rodziców i nauczycieli szkół muzycznych, wzmacniające więzi między dziećmi a znaczącymi dla nich dorosłymi. Zajęcia prowadzone są metodami aktywnymi i mają na celu pogłębienie samoświadomości i refleksji na temat skuteczności stosowanych metod wychowawczych. Kształtują takie umiejętności jak: nawiązywanie efektywnej współpracy z dzieckiem, wspieranie procesu usamodzielniania, pomoc w rozwoju pozytywnego obrazu siebie u dzieci, rozpoznawanie i akceptowanie uczuć oraz radzenie sobie z „trudnymi” uczuciami, nabywanie umiejętności aktywnego słuchania, stawianie jasnych granic i modyfikowanie niepożądanych zachowań dzieci bez stosowania przemocy.

Uczestnicy warsztatów – zarówno nauczyciele, jak i rodzice – w swoich informacjach zwrotnych wielokrotnie podkreślali ważność tematyki warsztatów oraz pozytywny wpływ zastosowanych metod. Budowanie więzi z dziećmi oraz praca nad dobrymi relacjami ma bardzo duże znaczenie nie tylko w układzie rodzic–dziecko, lecz także nauczyciel–uczeń. W szkołach muzycznych mamy do czynienia z bardzo specyficzną więzią „uczeń–mistrz”. Jest ona ważna nie tylko z perspektywy technicznego i artystycznego przygotowania ucznia, lecz także, a może i przede wszystkim, z perspektywy odpowiedniego motywowania ucznia i wspierania go w sytuacji występu.

Rola nauczyciela i jego kompetencje osobiste to kwestie nie do przecenienia, szczególnie na początku edukacji artystycznej. To właśnie nauczyciel „wdraża” swoich uczniów w realia publicznych występów oraz pomaga kształtować odpowiednie postawy w sytuacji tremy. Nauczyciele i rodzice wzmacniają odporność dzieci poprzez relacje oparte na akceptacji, zrozumieniu i życzliwości, ale również na konsekwencji i jasnym ustaleniu granic. Wskazane jest podejmowanie różnych systematycznych,

długofalowych i systemowych działań w szkołach artystycznych, które w przyszłości zapobiegałyby negatywnym skutkom tremy, zarówno zdrowotnym, jak i społecznym, takim jak np. rezygnacja z dalszego kształcenia muzycznego.

Podsumowanie

Do niedawna w szkolnych programach profilaktycznych różne działania zapobiegawcze koncentrowały się na usuwaniu, bądź redukowaniu czynników ryzyka, natomiast badania nad czynnikami sprzyjającymi prawidłowemu rozwojowi dzieci i młodzieży podkreśliły możliwości, jakie tkwią w czynnikach chroniących. Ważne wydaje się więc koncentrowanie się na działaniach zmierzających do wspierania „pozytywnego rozwoju młodzieży” poprzez wzmacnianie mocnych stron i zasobów, dzięki którym budowana jest odporność psychiczna uczniów i ich umiejętności poradzenia sobie z różnymi zagrożeniami i problemami życia codziennego. Idea pracy z uczniami, mająca na celu budowanie odporności psychicznej nie polega na **usuwaniu** samych zagrożeń, ale na **wzmacnianiu** tego, co czyni młodych ludzi bardziej odpornymi na zagrożenia.

Wiedza o czynnikach chroniących jest kluczowa w tworzeniu programów pozytywnego rozwoju. W pewnym uproszczeniu możemy powiedzieć, iż programy te realizowane zarówno w indywidualnym kontakcie (z uczniem), jak i warsztatowym (z grupą) dotyczą trzech obszarów:

- zmierzają do rozwijania i/lub wzmacniania potencjałów indywidualnych (np. warsztaty umiejętności psychospołecznych),
- wkraczają w świat relacji z rodzicami i innymi znaczącymi osobami (np. programy i warsztaty mentorskie),
- tworzą przyjazne środowisko społeczne sprzyjające rozwojowi (np. wolontariat i inne zajęcia stymulujące kompetencje społeczne).

Ważne wydaje się zatem, aby w konstruowanych formach pomocy psychologicznej w szkołach artystycznych (kierowanej do uczniów, ich rodzin, nauczycieli) kłaść większy akcent na stymulowanie rozwoju wychowanków w nurcie psychologii pozytywnej, zakładającej wspieranie zasobów zewnętrznych – rozumianych jako zaplecze społeczne, oraz osobistych ucznia – rozumianych jako cechy i umiejętności umożliwiające radzenie sobie z trudnościami.

Bibliografia

- Grotberg E. (2000), *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*. Warszawa: Żak.
- Grzegorzewska I. (2011), *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwania dla współczesnej edukacji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (53), s. 37–51.
- Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarczyńska J. (2011), *Wspomaganie procesu budowania prężności u dzieci i młodzieży zagrożonej rozwojem zespołu zachowań problemowych poprzez wzmacnianie relacji z rodzicami*; w: W. Jurek (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Parpamedia, s. 147–162.





Luthar S. (2006), *Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decade*; in: S. Cicchetti, S. Cohen (eds), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder and Adaptation*. Vol. 3. New York: Wiley, p. 740–795.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008 a), *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25)*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 39–56.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008 b), *Osobowość: stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.

Ostaszewski K. (2005), *Druga strona ryzyka*. „Remedium”, nr 2 (144), s. 1–3.

Schaffer R.H. (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Veron F. (2004), *A Brief History of Resilience. From Early Beginning to Current Constructions*; in: C. Ehlers, M. Weist (eds), *Community Planning to Foster Resilience in Children*. New York: Springer Science & Business Media, p. 13–26.

Yates T.M., Egeland B., Stroufe A. (2003), *Rethinking Resilience. A Developmental Process Perspective*; in: S. Luthar (ed.), *Resilience and Vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 243–259.

Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Człowiek i jego środowisko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zimmerman M., Arunkumar R. (1994), *Resiliency Research: Implications for Schools and Policy*. „Social Policy Report”, 9 (4), p. 1–19.

Strony internetowe:

<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>; ścieżka dostępu: 30.06.2015.

Małgorzata Borowiec¹⁰

Postrzeganie tremy przez uczniów i nauczycieli szkół baletowych

Streszczenie

Wśród publikacji naukowych poruszających zagadnienie tremy artystycznej zdecydowanie brak odniesień do środowiska tancerzy. Tymczasem specyfika pracy artystów zajmujących się tańcem wyznacza tremie szczególną rolę. Artykuł prezentuje wyniki badania ankietowego na temat postrzegania tremy przeprowadzonego wśród uczniów i nauczycieli szkół baletowych, jak również opisuje pewne istotne dla wiodącego zagadnienia aspekty codzienności szkolnej. W pierwszej części ukazuje, co uczniowie rozumieją poprzez tremę. Opisuje jak, w jakich sytuacjach oraz z jakim natężeniem daje im ona o sobie znać. Porusza zagadnienie wpływu stopnia intensywności odczuwania tremy na trudne i łatwe zadania taneczne. Prezentuje sposoby, jakimi młodzież próbuje zmniejszyć ten rodzaj napięcia, jak również oczekiwania uczniów wobec nauczycieli w omawianym zakresie. W drugiej części artykułu przedstawione są obserwacje nauczycieli. Dotyczą one głównie sposobów oddziaływania tremy na młodzież szkolną oraz tego, jakie działania podejmują nauczyciele, aby pomóc uczniom ją przezwyciężyć. W podsumowaniu pojawiają się pytania badawcze wartę dalszej wnikliwej analizy.

Słowa kluczowe:

specyfika szkół baletowych, diagnoza tremy u tancerzy, wsparcie psychologiczne

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu było dość powszechne przekonanie, że trema jest uczniom szkoły baletowej bardzo bliska przy jednoczesnym braku publikacji poruszających to zagadnienie w kontekście szkolnictwa baletowego.

O tremie w pracy zawodowej tancerza pisała dotąd Zofia Konaszkiewicz (1994). Przedstawiła ją jako jeden z czynników powodujących duże obciążenie psychiczne artystów. Wszyscy badani przez nią tancerze – zarówno wybitni soliści polskiego baletu, jak i przedstawiciele zespołu baletowego deklarowali, że odczuwają tremę, która nasila się wraz z wiekiem, wprost proporcjonalnie do wzrostu odpowiedzialności za wykonywaną pracę oraz do coraz wyżej stawianych sobie wymagań. Badani

¹⁰ Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie; Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. R. Turczyńnicza w Warszawie.



zgodnie uznali, że większości przypadków raczej stymuluje ich do działania niż demobilizuje. Trema przyjmuje u tancerzy różne rozmiary, zależnie od trudności technicznej i interpretacyjnej kreowanej roli, samopoczucia artysty oraz występowania sytuacji, których nie da się przewidzieć, a które zaskakują wykonawcę. Ponadto soliści określili tremę jako zależny od ich woli stan emocjonalny, który można opanować poprzez narzucenie sobie zmiany myślenia. Zdaniem Konaszkiewicz umiejętność opanowywania tremy jest jedną z dyspozycji psychicznych, które decydują o sukcesie zawodowym tancerza.

Przedstawione stwierdzenia dotyczą pracujących zawodowo tancerzy. Tymczasem postrzeganie tremy związanej z występem scenicznym oraz sposoby radzenia sobie z nią pojawiają się i kształtują najpierw na etapie nauki w szkole baletowej. Wspomniana autorka pisała o niezbędnej uczniom szkoły baletowej odporności psychicznej, silnym napięciu psychicznym związanym z koniecznością sprostania wysokim wymaganiom edukacyjnym oraz obciążeniu emocjonalnym wywoływanym przez występ przed publicznością (Konaszkiewicz, 2006). W niniejszym artykule odwołano się wprost do zjawiska tremy i podjęto próbę opisanie, w jaki sposób trema istnieje w środowisku szkół baletowych. W tym celu posłużono się wynikami ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli szkół baletowych oraz własną wiedzą autorki, nauczyciela praktycznych przedmiotów artystycznych.

Badanie uczniów

Ankieta wypełniona przez uczniów miała na celu diagnozę postrzegania tremy oraz radzenia sobie z nią przez młodzież uczącą się w szkołach baletowych. Wypełniło ją 198 uczniów klas od III do VIII, w wieku między 12 a 18 rokiem życia, trzech publicznych szkół baletowych – Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi, Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu i Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie. Ponad połowa (53%) uczniów objętych badaniem miała za sobą przynajmniej jeden występ solowy na scenie, podczas gdy 47% badanych publicznie prezentowało się dotąd jedynie w grupowych układach choreograficznych. Dziwić to może czytelników związanych z edukacją muzyczną, jednak w kształceniu tancerzy, w odróżnieniu od kształcenia muzyków, przeważa nauczanie zespołowe. Uczniowie wszystkie lekcje tańca odbywają w grupach. Tylko najzdolniejsi ćwiczą indywidualnie z nauczycielem, przygotowując się do występów solowych i konkursów. Tym bardziej cieszy fakt, że badanie objęło tak wielu „solistów”. Ponieważ uczniowie, którzy mają za sobą występ solowy na scenie, udzielili bardzo podobnych odpowiedzi, co uczniowie, którzy nie mieli tej możliwości, wypowiedzi jednych i drugich zwykle prezentowane są łącznie. Badanym uczniom zadano siedem pytań, w tym pięć otwartych. Dwa pytania miały możliwość wielokrotnego wyboru.

Odpowiedzi na pytanie pierwsze – *Co masz na myśli, mówiąc „mam trewę”?* ujawniły, że uczniowie najczęściej utożsamiają trewę ze stresem odczuwanym w ważnej dla nich sytuacji związanej z występem przed publicznością (występ sceniczny, egzamin z tańca, lekcja otwarta, odpowiedź ustna) albo z typowo szkolnym ocenianiem (prezentacja kombinacji treningowej przed klasą podczas lekcji tańca, egzamin



z tańca klasycznego, klasówka, sprawdzian, odpowiedź ustna). Jednocześnie różnorodność odpowiedzi potwierdziła złożoność zjawiska tremy. Jedni uczniowie podkreślali jej fizjologiczne objawy, wymieniając: ucisk w klatce piersiowej, drżenie rąk, drżenie ust w uśmiechu, senność, a więc te, najbardziej zauważalne przez odczuwającego tremę zmiany w funkcjonowaniu organizmu. Inni wskazywali na psychologiczne i behawioralne aspekty tremy, dając za przykład własne przeżycia i opisując towarzyszące im stany emocjonalne, jak: zdenerwowanie, niepokój, ogólnie – strach i obawa przed tym, co powiedzą i pomyślą inni.

Pytanie drugie brzmiało: ***W jakich sytuacjach najczęściej odczuwasz tremę?*** Badani mieli za zadanie zakreślić właściwe dla nich odpowiedzi spośród czterech podanych możliwości – *a) solowy występ na scenie, b) grupowy występ na scenie, c) egzamin z tańca klasycznego, d) inne*. Pomimo tego, że nie wszyscy wypełniający ankietę uczniowie występowali przed publicznością w partiach solowych, najczęściej wybieraną była odpowiedź *c) egzamin z tańca klasycznego*, którą wskazało 67% uczniów. 12% wszystkich badanych zaznaczyło podpunkt *b) grupowy występ na scenie*, natomiast odpowiedź *a) solowy występ na scenie* wybrało 30% wszystkich badanych, co stanowi 58% uczniów, którzy kiedykolwiek wystąpili na scenie solo. Odpowiedź *d) inne* zaznaczyło 15% uczniów, uzupełniając listę sytuacji, w których najczęściej odczuwają tremę, o wydarzenia takie, jak: sprawdziany, klasówki, egzaminy zewnętrzne, odpowiedzi ustne, recytacje wiersza bądź solowe prezentacje taneczne wykonywane w obecności innych uczniów w klasie. Kilka osób zwróciło uwagę na to, że odczuwa tremę w sytuacjach, gdy „występ nie jest wystarczająco dobrze przygotowany”, albo „nauczyciel jest zły na uczniów, np. na konkursie”.

Uzupełnieniem tego pytania było pytanie nr 3, w którym badani mieli określić natężenie swojej tremy w podanych sytuacjach w skali od 1 do 10. Egzamin z tańca klasycznego 73% oceniło w przedziale między 7 a 10 punktów, a 20% między 4 a 6. Tylko 9% badanych odczuwało przed egzaminem z tańca klasycznego niską tremę – w wysokości od 1 do 3 punktów. Występ grupowy na scenie 89% uczniów oceniło jako niezbyt stresujący. Tylko 11% badanych nadało mu wagę w przedziale między 7 a 10 punktów. Uczniowie, którzy tańczyli solo na scenie w większości ocenili swój poziom stresu wysoko – 69% uczniów w przedziale 7–10 punktów, 31% niżej niż 7 punktów, w tym tylko 9% w przedziale między 1 a 3.

Na podstawie odpowiedzi na oba powyższe pytania można stwierdzić, że najbardziej stresującym wydarzeniem jest dla uczniów egzamin z tańca klasycznego, natomiast dla uczniów-solistów takim wydarzeniem jest również występ solowy na scenie.

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, ocena uzyskana z egzaminu promocyjnego z przedmiotu taniec klasyczny jest w szkołach baletowych podstawą do promocji do klasy wyższej. Taniec klasyczny jest wiodącym przedmiotem, a komisja egzaminacyjna decyduje o tym, czy dany uczeń będzie mógł kontynuować edukację w szkole baletowej. Zrozumiałe są więc silne emocje, jakie uczniowie wiążą z egzaminem. Warto tu podkreślić specyfikę egzaminów promocyjnych z praktycznych przedmiotów artystycznych w szkołach baletowych. Uczniowie zdają egzamin w grupie, co



biorąc pod uwagę kontekst tremy, stanowi sporą różnicę w odniesieniu do szkół muzycznych czy plastycznych.

Lekcja tańca klasycznego odbywa się w sali baletowej codziennie i każdorazowo trwa dwie jednostki lekcyjne. Przygotowuje ją i prowadzi nauczyciel, we współpracy z nauczycielem-akompaniatorem. Uczniowie wykonują szereg pokazywanych i przekazywanych im przez pedagoga kombinacji, specjalnie przez niego ułożonych dla kształtowania odpowiednich umiejętności tanecznych. Kombinacje te, z których każda posiada właściwą sobie nazwę odnoszącą się zazwyczaj do dominującego w niej pas taneczny, układają się w większe całości. W kolejności lekcji są to: *exercises przy drążku*, *exercises na środku sali*, *allegro* (część lekcji poświęcona technice skoku) i *allegro na palce* (przeznaczona dla dziewcząt część lekcji służąca doskonaleniu tańca na pointach). Podczas tak skonstruowanej lekcji uczniowie ćwiczą wspólnie – tzw. drążek wykonują razem, a w czasie następnych części lekcji dzielą się na mniejsze, kiluosobowe grupy. Egzamin z tańca klasycznego stanowi właściwie powtórzenie codziennych lekcji, jednak jest dużo trudniejszy niż one, ponieważ pedagog prowadzący klasę prezentuje wówczas efekty całorocznej pracy. Poszczególne kombinacje są już utrwalone, a nauczyciel nie przekazuje w trakcie egzaminu uwag wykonawczych. Lekcja egzaminacyjna to w istocie rodzaj występu o charakterze technicznego popisu.

Na pytanie nr 4 – **Czy trema Cię motywuje czy paraliżuje?** otrzymano następujące odpowiedzi: 42% badanych zadeklarowało, że trema ich motywuje, 15% uznało tremę za wyłącznie paraliżującą ich działanie, a 37% stwierdziło, że trema działa na nich na oba sposoby. Biorąc pod uwagę zaprezentowane wyniki oraz fakt, że 9% odpowiedzi nie udało się zaszeregować do powyższych kategorii, można powiedzieć, że duża część uczniów zdaje sobie sprawę z niejednorodności natężenia tremy. Wielu uczniów wskazało, że stopień tremy uzależniony jest od sytuacji, czyli „różnie bywa” – „delikatna trema mobilizuje do działania, jednak gdy niebezpiecznie wzrasta – paraliżuje mnie”. Swoimi odpowiedziami badani kolejny raz potwierdzili słuszność praw Yerkesa-Dodsona głoszących, że dla wykonania każdego zadania istnieje optymalny poziom pobudzenia, przy którym zadanie to wykonywane jest najlepiej, oraz im zadanie jest trudniejsze, tym niższy powinien być poziom optymalnego pobudzenia (Łukaszewski, Doliński, 2003).

Na pytanie piąte – **Czym u Ciebie objawia się trema?** badani odpowiedzieli, wymieniając wiele różnorodnych objawów tremy. Co ciekawe uczniowie charakteryzowali tremę przedkoncertową, całkiem pomijając to, co dzieje się z nimi podczas występu. Podział na tremę przedkoncertową, koncertową i pokoncertową zapożyczono z prac Jolanty Kępińskiej-Welbel (1991). Objawy fizjologiczne, wspomniane już przez sporą grupę badanych w pierwszym pytaniu, w tym miejscu uczniowie uzupełnili o: ból brzucha, potliwość dłoni, duszności, odczuwanie gorąca lub zimna, suchość w gardle, szczykowanie zębami, drżenie rąk i nóg itp. Uczniowie pisali także o roztargnieniu, wewnętrznym niepokoju, który nie pozwala stać w miejscu i nakazuje ruszać się (chodzić), albo wywołuje niekontrolowane wybuchy śmiechu. Wspominali też, choć nieczęsto, o swoich emocjach i gonitwie myśli towarzyszącej tremie: „jestem zdenerwowana”, „zaczynam myśleć, że nic mi nie wyjdzie”, „nie jestem pewna, czy znam układ i czy wszystkiego zaraz nie popsuję”.



Kolejne pytanie (nr 6) – *Jak sobie radzisz z tremą? Podaj kilka działających na Ciebie metod* pokazało, że 25% badanych nie stosuje żadnych metod pozwalających ograniczyć działanie tremy. Uczniowie najczęściej oczekują, aż rozpocznie się dany wywołujący trema moment i wtedy stopniowo znika z nich napięcie – „wystarczy, że wyjdę na scenę, wtedy trema mija”, „wystarczy zacząć tańczyć”. 75% uczniów deklaruje: „próbuję sobie jakoś z tremą poradzić”. Część wskazuje oddychanie jako działanie wpływające na nich kojąco, inni starają się odizolować od otoczenia i wyciszyć, jeszcze inni wprost przeciwnie – poszukują towarzystwa i rozmowy. Wielu badanych chce w sytuacji tremy „zwalczyć pustkę w głowie”, więc powtarza kroki układu, który ma za chwilę wykonać. Liczna grupa uczniów stara się zaprzeczyć niezwykłości wydarzenia, które powoduje u nich trema – „powtarzam sobie w myślach, że stan ten jest normalny i zaraz minie”.

W tym miejscu Autorka pozwoli sobie na wynikające z doświadczenia stwierdzenie, że uczniowie szkół baletowych są intensywniej przygotowywani do występów na scenie, niż uczniowie innych szkół artystycznych. Kształtowanie umiejętności poruszania się w przestrzeni scenicznej oraz nawiązywania relacji z widzem są bowiem stałymi elementami ich codziennego treningu.

Podczas warsztatów teatralnych zorganizowanych w OSB im. Romana Turczynowicza w Warszawie, uczniowie klasy VI (ostatnia klasa gimnazjum) zapytani o to, dla kogo tańczą, wskazali widza – jako osobę, do której adresują taniec. Technika tańca klasycznego rozwijała się w ścisłym powiązaniu z teatrem, a więc z występem scenicznym i publicznością. Jej pozy, czyli podstawowe położenia ciała używane podczas tańca, orientowane są względem punktu numer jeden sali, w którym w tradycyjnej przestrzeni teatralnej zasiada widz. Samo ustawienie ciała przodem do punktu pierwszego, zgodnie z terminologią francuską, zwane jest przez tancerzy *en face*, co według słownika PWN oznacza z przodu, twarzą do patrzącego (*Internetowy Słownik Języka Polskiego*, PWN). Widz towarzyszy więc uczniom przez całą szkołę, i nie mam tu na myśli wyłącznie występów, a przede wszystkim atmosferę oraz dyscyplinę, którą wprowadzają nauczyciele praktycznych przedmiotów artystycznych na niemal każdej lekcji. Każde przejście spod ściany sali baletowej (od drążka) na jej środek porównywane jest do wyjścia zza kulis i pojawienia się na scenie. Musi więc być wykonane z odpowiednią dbałością, zwłaszcza o wrażenie, jakie ma zrobić na widzu. Ruch ręki, ruch głowy, wyrazisty, bądź nieznaczny gest, ustawienie ciała – te oraz sporo innych szczegółów mają być dla widza widoczne i zrozumiałe. Technika tańca klasycznego wymaga ogromnie wiele od wykonawcy, dlatego w nauczaniu tańca nie ma zgody na przypadkowość, nie ma miejsca na łut szczęścia, na gorszy dzień. Wiele razy nauczyciele przypominają, że widz kupuje bilet na jeden spektakl i właśnie po jednym spektaklu oceni wykonawców. Powtarzają również zasadę (zmieniając wartości liczbowe w zależności od potrzeb), że na sali baletowej, podczas prób, tancerz musi dać z siebie 200%, jeśli na scenie chce uzyskać przynajmniej 90%.

Ignacy Jan Paderewski w swoich *Pamiętnikach* napisał o tremie przed występem, która czasem rozwijała się u niego w związku z niedoskonałym opanowaniem choćby małego fragmentu przeznaczonego do zagrania przed publicznością: *Nie pomoże, że dziesięć utworów zagrało się doskonale i bezbłędnie – ten jeden wystarczy, aby wprowadzić w stan niepokoju cały system nerwowy* (Paderewski, 1984, s. 153). Dosko-



nały występ ucznia szkoły muzycznej poprzedzają godziny ćwiczeń z instrumentem najczęściej w domu. Uczniowie szkoły baletowej w domu przygotowują ciało i umysł do wyťažonej pracy, która ma miejsce na sali baletowej z pedagogiem. Na każdy rodzaj prezentacji – występ solowy, duet, występ grupowy czy lekcję egzaminacyjną składa się złożony proces przygotowań. Ciągły trening nie tylko utrwala właściwe wykonanie pas tanecznych, lecz także kieruje myślenie ucznia w odpowiednią stronę. Na pewnym etapie podczas próby uczeń już nie ćwiczy, on występuje.

Pytanie siódme – ***Jakiego wsparcia oczekujesz od nauczycieli w sytuacjach, kiedy pojawia się u Ciebie trema?*** ujawniło różnice w potrzebach uczniów klas młodszych i starszych. Większość uczniów klas od III do V (ostatnia klasa szkoły podstawowej oraz I i II klasa gimnazjum) oczekuje od nauczycieli miłego, dobrego słowa, pocieszenia, uspokojenia, zapewnienia, że wszystko będzie dobrze, rozmowy i pomocy w przypomnieniu sobie „wszystkiego”. Starsi uczniowie klas VI–VIII (ostatnia klasa gimnazjum i dwie klasy licealne) deklarują, że nie potrzebują zainteresowania ze strony nauczycieli, a wręcz przeciwnie – wolą, żeby ci „nie angażowali się w tę sprawę”, a zwłaszcza żeby „nie mówili, że będzie dobrze, bo te zwroty nie pomagają”.

Badanie nauczycieli

Uzupełnieniem uczniowskiego spojrzenia na zjawisko tremy są wyniki ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli. Badaniem objęto 24 pedagogów praktycznych przedmiotów artystycznych trzech wymienionych wyżej szkół. 63% badanej grupy stanowili nauczyciele tańca klasycznego.

Na pytanie pierwsze – ***W jaki sposób u uczniów najczęściej objawia się trema? Prosimy podać kilka przykładów*** badani odpowiadali, częściowo powielając odpowiedzi uczniów w zakresie objawów tremy występującej przed występem: roztrzęsienie, nerwowość, bladłość, gorączka, ból brzucha, niepewność, czarnowidztwo itp. W ich opisach pojawiły się jednak objawy tremy koncertowej, o której w ogóle nie wspominali uczniowie (Kępińska-Welbel, 1991). Nauczyciele wskazywali na gorsze wykonanie prezentacji, pomyłki pamięciowe w czasie wykonania, niemuzyczne wykonanie, problem z przekazaniem artystycznej, emocjonalnej strony tańca, popełnianie „głupich” błędów. Ankietowani wspominali również o tremie-stresie pojawiającej się w codziennej pracy – „trudność w opanowaniu pamięciowym materiału, wstyd przed samodzielnym wykonaniem poszczególnych pas w obecności lepszych od niego – ucznia (przyp. Autorki) – osób”.

Na pytanie drugie – ***Jakie działania podejmuje Pan/i, aby pomóc uczniom przezwyciężyć tremę?*** 50% nauczycieli odpowiedziało podobnie do następującej wypowiedzi: „Przyzwyczajam, że trema jest naturalną częścią naszej pracy i jest potrzebna”. Nauczyciele deklarowali, że starają się nadać tremie odpowiednią rangę i proporcję, oraz przypominają uczniom, że wyjście na scenę powinno być dla nich przyjemnością.

Odpowiadając na pytanie trzecie – ***Skąd Pan/i wie, w jaki sposób pomagać uczniom w radzeniu sobie z tremą?*** 92% badanych wskazało przede wszystkim na własne doświadczenie taneczne i pedagogiczne. Pojedynczy nauczyciele korzystali w tej sferze ze wskazówek psychologa, z literatury, warsztatów poświęconych zagadnieniu tremy czy z odpowiedzi kolegów nauczycieli.



Na pytanie czwarte – *Prosimy podać przykład ucznia, który szczególnie zapadł w Pana/i pamięć, jeżeli chodzi o paraliżującą lub motywującą treść* – odpowiedzieli niewielu nauczycieli. Większość (63%) nie zaobserwowała nic nietypowego. Pozostali wskazywali pojedyncze sytuacje: przypadek uczennicy, która podczas występów publicznych zawsze prezentowała się poniżej swoich możliwości; przykład odwrotny – uczennicy, która na scenie zawsze tańczyła lepiej niż na próbach; sytuacja, w której uczeń przed występem dostał gorączki; przykład uczennicy, która notorycznie zapominała choreografii podczas występu. Jeden z nauczycieli opisał również sytuację, w której „kiedy były nieobecne uczennice w dniu występu, mimo zmian w układzie i przedstawieniu osób, uczniowie (przyp. Autorki) zebrali się i dobrze zatańczyli”.

Odpowiedzi na pytanie nr 5 – *Jakich działań wspierających, wspomagających oczekuje Pan/i od strony szkoły przy pogłębianiu zagadnienia dotyczącego sposobów radzenia sobie z treścią u uczniów?* ukazały, że część nauczycieli uważa, że „ogólnie szkoła dobrze radzi sobie z treścią i nie potrzebuje pomocy ani wsparcia”. Inni z kolei postulują zwiększenie aktywności koncertowej szkoły, aby uczniowie zdobywali doświadczenie sceniczne. Jeszcze inni wskazują, że mogłyby się odbyć okresowe warsztaty dotyczące pracy z treścią.

Podsumowanie

Wyniki badań nad treścią przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli szkół baletowych pozwalają zdefiniować ją jako formę lęku przed występem publicznym, szczególnie tym, którego następstwem jest ocena. Najwyższego natężenia tego rodzaju lęku uczniowie doświadczają bowiem przed egzaminem z tańca klasycznego i przed solowym występem scenicznym. Stres przeżywany przez badanych w związku z nadchodzącą prezentacją wpływa na działanie ich organizmu, uczucia, myśli oraz zachowanie. Najczęściej utożsamiany jest z pojawiającymi się przed występem fizjologicznymi objawami tremy, a więc atawistycznymi, obronnymi reakcjami organizmu, które przygotowują ucznia do wzmożonego wysiłku w obliczu niebezpieczeństwa (Hartman, 1983, za: Kępińska-Welbel, 1991). Na występowanie objawów psychologicznych – natrętnych myśli o tym, że prezentacja się nie uda, oraz behawioralnych – związanych ściśle z wykonaniem, częściej zwracali uwagę nauczyciele, zapewne upatrując w nich dużo większy problem, niż to widzą uczniowie. Ciekawe, że tylko kilku uczniów zauważyło u siebie występowanie tremy koncertowej, czyli utrzymywanie się stresu w trakcie prezentacji. Wielu natomiast spostrzegło, że trema znika u nich w chwili rozpoczęcia występu. Wart odnotowania jest również fakt, że nikt z badanych – ani uczniowie, ani nauczyciele – nie wspomnieli o pokoncertowej, retrospektywnej fazie tremy związanej z przeżywaniem emocji wzbudzonych przez prezentację. Stopień intensywności tremy zależy od odpowiedzialności związanej z występem – mniejsze natężenie łączą uczniowie z występem grupowym, większe z solową prezentacją. Zbyt duże natężenie tremy wpływa na uczniów demobilizująco, niewielkie, pozytywnie wzmacnia ich działanie. Zwraca uwagę fakt, że większość badanych uczniów stwierdziła, iż trema działa na nich mobilizująco, co pokrywa się z wynikami badania przeprowadzonego w grupie pracujących zawodowo tancerzy (Konaszkie-



wicz, 1994). Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że uczniowie radzą sobie z tremą, wsłuchując się we własne potrzeby i kierując się raczej intuicją, niż wiedzą o szczególnych technikach relaksacji. Ponadto starsi uczniowie wydają się przyjmować tremę jako naturalny i potrzebny składnik występu. Nie wymagają przy tym wsparcia nauczycieli, ale radzą sobie z nią sami. Młodszy potrzebują natomiast pomocy nauczycieli i sprawiają wrażenie zagubionych w obliczu tremy.

Opisane badanie pozwoliło wysnuć pewne wnioski na temat postrzegania tremy przez uczniów i nauczycieli szkół baletowych. Tym samym pojawiło się wiele następnych pytań. Uczniowie wiedzą, że trema wywołuje u nich konkretne reakcje przed występem, jednak jak objawia się ona w trakcie prezentacji? Jak trema wpływa na wykonanie? Czy rzeczywiście mija w trakcie prezentacji, co sugerowało wielu badanych? Co dzieje się po występie? Czy fakt, że podczas kształcenia następuje wiele odniesień do istnienia widza ułatwia uczniom szkół baletowych przeżywanie tremy? Czy trema utrudnia sukces edukacyjny w szkole baletowej? Jaki jest wpływ nauczycieli na radzenie sobie z tremą u uczniów? Jak jeszcze lepiej ten wpływ ukierunkować? Wreszcie – jak miałyby przebiegać warsztaty pracy z tremą uwzględniający specyfikę pracy tancerzy?

Badania przeprowadzone przez Zofię Konaszkiewicz w latach 90. ukazały, że trema stanowi duży problem w życiu zawodowym tancerzy. Tym bardziej niepokoi fakt, że dwadzieścia lat później wiedza na jej temat nadal jest niewielka. Autorka wyraża nadzieję, że treści zawarte w niniejszym rozdziale przyczynią się do podjęcia pogłębionych badań nad tremą w kształceniu baletowym, a wnioski z nich wyznaczą kierunki pracy optymalne dla tancerzy.

Bibliografia

- Hartman K. (1983), *Das Lampenfieberndes Musikers*. „Zeitschrift für Musikpädagogik”, nr 21, s. 29–39.
- Kępińska-Welbel J. (1991), *Trema u muzyków*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, s. 468–474.
- Konaszkiewicz Z. (1994), *Tancerze polscy – praca zawodowa w ich życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina.
- Konaszkiewicz Z. (2006), *Szkoła baletowa jako droga do zawodu tancerza w Polsce*; w: Z. Konaszkiewicz (red.), *Szkoła Baletowa – studia i szkice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, s. 33–57.
- Paderewski I.J. (1984), *Pamiętniki*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Strony internetowe:

Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN – oficjalna strona internetowa Wydawnictwa PWN, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/en-face.html>, en face, ścieżka dostępu: 27.05.2015.

Anna Więckowska-Kowalska¹¹

Stres a przedmioty artystyczne w szkole plastycznej – refleksja pedagoga szkolnego

Streszczenie

Artykuł koncentruje się wokół problematyki stresu doświadczanego przez młodzież szkoły plastycznej. Jest próbą podsumowania subiektywnych obserwacji i doświadczeń Autorki, refleksją pedagoga szkolnego i zarazem artysty plastyka. Szkic przedstawia krótką charakterystykę uczniów szkoły plastycznej, rodzaje i źródła stresu, jaki im towarzyszy w pracy na przedmiotach artystycznych. Podkreśla rolę nauczyciela plastyka w eliminacji stresu u uczniów w poszczególnych fazach ich pracy twórczej, z uwzględnieniem specyfiki przedmiotów projektowych oraz reprezentujących tzw. „sztukę czystą”. Wskazuje znaczenie komunikacji wspierającej w kontakcie z uczniem. Artykuł nawiązuje do badań sondażowych na temat odczuwania i radzenia sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych, przeprowadzonych przez zespół w składzie: Elżbieta Olejniczak, Wanda Hawash, Anna Więckowska-Kowalska, Rafał Wroński, z inicjatywy Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA regionu łódzkiego.

Słowa kluczowe:

stres, szkoła plastyczna, przedmioty artystyczne, wsparcie pedagogiczne

O stresie szkolnym w szkole plastycznej słów kilka

Według Stanisława Korczyńskiego *środowisko edukacyjne dzieci i młodzieży to wszystkie te składniki otoczenia fizycznego i społecznego, które sprzyjają aktywnemu uczeniu się (zdobywaniu wiedzy, umiejętności, wzbogacaniu doświadczeń) oraz poznawaniu samego siebie, kreowaniu postaw i wartości, a także zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa* (Korczyński, 2015, s. 1). Stres powstały w wyniku oddziaływań środowiska edukacyjnego badacz nazywa stresem szkolnym. Z jednej strony utrudnia on uczniom prawidłowe funkcjonowanie, wpływa negatywnie na motywację do nauki i procesy poznawcze. Z drugiej strony ma wartości pozytywne – warunkuje rozwój. Problemy, które wymagają uwagi, a które są źródłem stresu w szkole, to m.in.: prze-

¹¹ Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. T. Makowskiego w Łodzi.



ciążenie nauką, problemy wynikające ze źle wybranej szkoły, indywidualizm i brak umiejętności współpracy, zaburzenia emocjonalne z epizodem depresyjnym włącznie, dysfunkcje i problemy z nich wynikające, złe relacje w grupie rówieśniczej, trudna sytuacja materialna rodziny, jej nieprawidłowa struktura i relacje, brak zainteresowania problemami dziecka, długotrwałe choroby. Problemy owe wyodrębnione zostały na podstawie praktyki własnej autorki. Barbara Osińska, nauczycielka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi, wiele lat temu pisała, że *uczeń szkoły plastycznej różni się od swojego kolegi ze szkoły ogólnokształcącej. Jest bardziej wrażliwy, podatny na załamania, często nie wierzy we własne siły, lub je przecenia („jestem artystą”), jest nadpobudliwy, konfliktowy, pragnie wolności pojmowanej jako zupełna swoboda robienia tego, co się chce. Często nie potrafi zorganizować sobie czasu tak, by mieć też czas na odpoczynek. Nie ma nawyku systematycznej pracy* (Osińska, 1978, s. 10).

Uczestnicząc w egzaminach wstępnych, obserwuję niedojrzałość przyszłych uczniów szkoły plastycznej. Kandydaci na artystów plastyków podkreślają, że szkoła ta, to dla nich wymarzone miejsce do rozwoju ich talentu i pasji, miejsce, gdzie będą mogli poznać różnorodne techniki plastyczne, wzbogacić swój sposób wyrażania i własne widzenie rzeczywistości. Tylko nieliczni biorą pod uwagę dodatkowe obowiązki i wyrzeczenia związane z pracą twórczą. W trakcie nauki idealistyczny obraz szkoły ulega zmianie, niosąc ze sobą silny stres. Szkoła plastyczna jest szkołą trudną. Uczniowie muszą godzić naukę przedmiotów ogólnokształcących, którymi nie zawsze są zainteresowani, z przedmiotami artystycznymi. Zmienia się rytm pracy, wydłuża czas nauki i pobytu w szkole. Dochodzą wystawy, konkursy, przeglądy, plenery, a na zakończenie – przed maturą – egzamin dyplomowy. Stres jest niejako wpisany w rolę ucznia szkoły plastycznej.

W swojej pracy zawodowej spotkałam się z różnymi rodzajami stresu. Myślę, że pomocną w spojrzeniu na uczniowski stres jest propozycja Korczyńskiego (2015), który wymienia cztery rodzaje stresu szkolnego:

- 1. Stres przewidywany** – to stan psychiczny ucznia powstały w wyniku wyobrażenia sobie trudności związanych z opanowaniem materiału, antycypacją niepowodzeń szkolnych, przykrych zdarzeń wynikających z relacji interpersonalnych z kolegami, nauczycielami i rodzicami. Uczniowie, zwłaszcza o niskiej samoocenie, doznają poczucia żalu i zazdrości, porównując z innymi swoje prace, boją się, że nie sprostają oczekiwaniom nauczyciela, często rodziców, słabo wypadną w ocenie rówieśników. Stresem jest każde nowe zadanie, które wydaje się bardzo trudne do wykonania.
- 2. Stres sytuacyjny** – to natychmiastowe pobudzenie organizmu na skutek działania bodźca, np. w przypadku czynności związanych z dokonywaniem oceny wiedzy. Dla niektórych uczniów silnym stresem jest korekta udzielana przez nauczyciela w trakcie pracy, czy próba odpowiedzi, jak można realizować dalej ćwiczenie, żeby osiągnąć najlepszy efekt końcowy. Wspomnieć tu też trzeba sytuacje konfliktowe z nauczycielami, kiedy uczeń uważa, że jest za nisko oceniony.
- 3. Stres oczekiwania** – to stan psychiczny utrzymujący się przez dłuższy czas. Jest on rezultatem zdarzeń, których wynik budzi pewne obawy i jest trudny do prze-

widzenia. Można tu wymienić oczekiwanie ucznia na wynik przeglądu, konkursu, egzaminu, końcową ocenę jego osiągnięć artystycznych.

4. **Stres chroniczny** – to długotrwały stan przeciążenia psychicznego ucznia, utrudniający mu funkcjonowanie w różnych sytuacjach życia społecznego, w szkole, w domu, w grupie koleżeńskiej.

Poniższy szkic jest próbą podsumowania moich subiektywnych obserwacji i doświadczeń, refleksją pedagoga szkolnego i zarazem artysty plastyka. Jako pedagog szkoły plastycznej często byłam świadkiem stresu młodych artystów, pomagając im w sytuacjach trudnych. Okazuje się, że przedmioty artystyczne, na których nauczyciel indywidualizuje proces nauczania i wychowania, nie są wolne od stresu. Dlatego, zarówno uczniom szkoły plastycznej, jak i specyfice samych przedmiotów artystycznych warto się bliżej przyjrzeć, by być pomocnym i lepiej rozumieć potrzeby swoich uczniów.

Uczniowie a stres

Szkoła plastyczna kojarzy się większości młodzieży ze światem barwnym, światem ludzi zróżnicowanych w sposobie bycia i ubioru, artystów. Spotkałam się też z sugestią psychologa (zawartą w opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, wydanej kandydatowi na artystę plastyka), że szkoła plastyczna wychowując przez sztukę, może mieć dla tego ucznia znaczenie terapeutyczne oraz wskazanie, że szkoła jest dla niego szansą, bowiem słaby rozwój potencjału intelektualnego równowagę podwyższony poziom zdolności plastycznych. Chłopiec ten musiał pokonać potem wiele trudności związanych z nauką i funkcjonowaniem w szkole artystycznej. Poradził sobie dzięki zaangażowaniu uczących go nauczycieli, którzy prowadzili zajęcia wyrównawcze. Wspierał go pedagog szkolny. Chłopiec bardzo rozwinął umiejętności społeczne podczas zajęć z terapii pedagogicznej.

Do szkoły plastycznej przychodzą uczniowie z labilnością emocjonalną i nieadekwatnym zachowaniem. Dużo jest uczniów dysfunkcyjnych. Dla przykładu, w roku szkolnym 2015/2016 w klasie I Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Łodzi kształci się 10 uczniów z różnymi dysfunkcjami, w klasach I Liceum Plastycznego – 9. W ubiegłym roku szkolnym do klasy I Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych przyjętych zostało 7 takich uczniów, do klas I Liceum Plastycznego – 4. Psychologowie, diagnozujący młodzież w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, podkreślają występującą u młodych ludzi niską samoocenę, małą odporność psychiczną, nieharmonijny rozwój, męczliwość, słabo rozwinięte kompetencje społeczne, w tym nieumiejętność radzenia sobie ze stresem. Analizując zapisy otrzymywanych z poradni opinii i obserwując uczniów z perspektywy własnej pracy na stanowisku pedagoga szkolnego, zaobserwowałam trzy grupy uczniów:

1. Prymusów, którzy mają bardzo dobre oceny ze wszystkich przedmiotów, artystycznych i ogólnokształcących.
2. Uczniów bardzo uzdolnionych plastycznie, dla których priorytetem są przedmioty artystyczne, a przedmioty ogólnokształcące traktują jak konieczne uzupełnienie wiedzy.





3. Uczniów słabych, wśród których są tacy, „którzy rokują plastycznie” i ci, którzy w opinii nauczycieli plastyków mają małe zdolności plastyczne.

Prymus zajmuje w szkole wysoką pozycję. Stres jest w nią niejako wpisany, bo uczeń stara się jak najdłużej utrzymać dobre miejsce. Jego wybory związane z nauką są najczęściej w miarę zrównoważone. Wszystkie przedmioty traktuje jednakowo, a jego pragnieniem jest, by ocena końcowa była jak najwyższa. Prace plastyczne prymusa są wysoko oceniane. Jednak pojawia się pytanie, gdzie jest pasja? Gdzie jest twórcza potrzeba, która zmusza do aktywności artystycznej i sprawia, że efekt tej pracy jest autentyczny i prawdziwy? Uczniowi, realizującemu zarówno ambicje własne, jak i oczekiwania szkoły, a nierzadko rodziców, towarzyszy stres, który nasila się przy antycypacji potencjalnych trudności, mogących wystąpić przy wykonywaniu zadań plastycznych i zdobywaniu wiedzy ogólnej. Spotykając się z krytyką swoich prac, np. na wystawie szkolnej czy zewnętrznej, reaguje buntem „bo przecież wszyscy mówili, że jestem świetny”. Z moich doświadczeń wynika niestety, że prymusi często tracą swoją pozycję na studiach plastycznych, ponieważ nie radzą sobie z własnymi emocjami, z krytyką i nie zawsze pozytywną oceną wykładowców. Pod znakiem zapytania staje obraz osoby bardzo zdolnej i osiągającej sukcesy. Często trzeba dokonać oceny własnych możliwości i umiejętności w konfrontacji z innymi, ustalić na nowo swoje cele i priorytety, co zawsze jest związane z silnym stresem. Na szczęście nie jest to reguła, bowiem spotkałam też w swojej pracy zawodowej uczniów wszechstronnie utalentowanych, którzy świetnie radzili sobie zarówno w szkole, jak i na studiach, osiągając wysokie kompetencje artystyczne i zdobywając duże powodzenie w środowisku plastycznym.

Uczniowie zaklasyfikowani do drugiej kategorii, wybitnie zdolni plastycznie, choć niekoniecznie zainteresowani wysokimi wynikami ze wszystkich przedmiotów ogólnokształcących, wykazują sporą niezależność twórczą i dużo pracują ze względu na motywację własną, „z wewnętrznej potrzeby”. Ustalają swoje priorytety, stawiając na pierwszym miejscu przedmioty plastyczne, które też ustawiają według ważności. Niektórzy mają trudności z przedmiotami ogólnokształcącymi, np. ścisłymi – zaległości wynikają najczęściej z braków na wcześniejszych etapach edukacyjnych lub z braku zainteresowania. Uczniowie ci pracują szybko, w zakresie sztuki plastycznej widzą i rozumieją więcej, prędko się nudzą, potrzebują wciąż nowych bodźców do działania i zadań do zrealizowania. Szybko się też wyczerpują, co przypomina „syndrom wypalenia zawodowego” (Starostka, 2007). Stres, w mojej opinii, wiąże się tu najczęściej z potrzebą akceptacji i samooceną własnych możliwości – „wydaje mi się, że mogę więcej”. Stres związany z byciem najlepszym, równanie do poziomu grupy, by nie być odrzuconym, niechęć do wyróżniania się, a jednocześnie poczucie niezależności przejawiające się np. brakiem krytycyzmu wobec własnych wytworów, mogą być powodem wystąpienia Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (Dyrda, 2009). Polega on na tym, że uczniowie, którzy wcześniej osiągalili wysokie wyniki na przedmiotach artystycznych nie wykorzystują swoich możliwości, a ich prace plastyczne są słabe. SNOS może pogłębiać nieumiejętna ocena pracy ucznia, zachęcanie do rywalizacji, czy nadopiekuńczość nauczyciela (Marzec, 2008). U osób bardzo zdolnych trzeba rozwijać motywację samoistną, która stymuluje chęć podej-



mowania zadań twórczych dla własnego rozwoju, a nie dla nagrody. Motywowanie instrumentalne może spowodować, że uczeń po osiągnięciu celu (np. nagrody w konkursie), przestanie efektywnie pracować. Motywacja instrumentalna leży u podstawy motywacji wewnętrznej, która, moim zdaniem, jest warunkiem rozwoju i podejmowania aktywności twórczej. Zdarzyło się już bowiem nie raz, że bardzo utalentowany uczeń zrezygnował z uczelni plastycznej, a potem całkowicie z pracy twórczej właśnie z powodu osłabienia owej motywacji.

Z kolei uczniowie słabi żyją w ciągłym stresie, ponieważ walczą o utrzymanie się w szkole. Zdecydowanie lepszą pozycję mają ci, którzy „rokuja plastycznie”. Braki wyniesione z poprzednich szkół, dysfunkcje czy niski potencjał intelektualny generują trudności w nauce, potęgując stany napięcia emocjonalnego i lęk związany ze szkołą. W tej grupie uczniów występuje silna obawa kompromitacji, ośmieszenia się przed nauczycielami, czy rówieśnikami z klasy, silny jest stres sytuacyjny. Uczniowie ci często odmawiają uczestnictwa w sytuacjach ekspozycji społecznej (czyli w wystawach, wernisażach, przeglądach i innych formach publicznych), a prace plastyczne wykonują, bo muszą. Poczucie mniejszej wartości – „jestem gorszy od innych, mniej zdolny” – bywa źródłem stresu chronicznego. Towarzyszy temu poczucie osamotnienia i wycofanie, a w sferze fizycznej znużenie, ciągłe zmęczenie, nadpobudliwość, agresja, problemy ze snem. Uczniów takich kierujemy najczęściej na terapię do specjalistycznych placówek, w wyjątkowych przypadkach, dla dobra dziecka sugerujemy zmianę szkoły, wskazując inny potencjał, który uczeń może przejawiać. Niektórzy otrzymują nauczanie indywidualne.

Przedmioty artystyczne a stres

Podczas indywidualnych konsultacji i spotkań grupowych, prowadzonych przeze mnie z uczniami w ramach pracy pedagogicznej, uczniowie często podkreślają sytuacje stresowe, które wiążą się z procesem nauki, relacjami z rówieśnikami, oraz bardzo ważnymi dla nich relacjami z nauczycielami plastykami. Ponadto wyniki badania przeprowadzonego przez grupę psychologów i pedagogów szkół plastycznych regionu łódzkiego, zrealizowanego w 2015 roku, pokazały najsilniejsze dla uczniów źródła stresu¹². Na pierwszym miejscu znajduje się konieczność terminowego wykonywania ćwiczeń plastycznych zarówno z przedmiotów projektowych, jak i z tzw. „sztuki czystej” (rysunek, malarstwo, rzeźba). Potwierdzają to również obserwacje własne. Stres uczniowski wydaje się tu oczywisty, bowiem przy dużej ilości nauki i napiętym harmonogramie dnia, trzeba być mocno zorganizowanym, by zdążyć wszystkie zadania wykonać na czas. Stres jest tu czynnikiem motywującym do działania – wymusza dyscyplinę. Moim „klientem” staje się uczeń, który tak silnie przewiduje trudności związane z terminowym wykonaniem zadania, że rzeczywiście nie daje rady go wykonać. We wspomnianym wcześniej badaniu na drugim

¹² Badanie zaprezentowane jest w artykule *Raport z badań sondażowych „Odczuwanie i radzenie sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych”* autorstwa E. Olejniczak, W. Hawash, A. Więckowska-Kowalska, R. Wroński, na stronach 97–117.



miejsu wśród najbardziej stresujących przyczyn wymienione zostały wysokie wymagania z przedmiotów artystycznych oraz korekta nauczyciela plastyka. Sama także często zauważam, że lęk przed korektą związany jest z osobą nauczyciela. Jest on większy na takich przedmiotach jak rysunek i malarstwo, niż na zajęciach projektowych. Uczniowie często podkreślają, że odbierają korektę jako krytykę, negatywną ocenę swoich możliwości i umiejętności. Uważają, że nie są partnerami do rozmowy z nauczycielem ze względu na zbyt małą wiedzę i doświadczenie, a niekiedy podkreślają, że boją się nauczyciela i nie rozumieją jego intencji, bo mówi niezrozumiałym jeszcze dla nich „językiem sztuki” (korekta zbyt dyrektywna). Z moich doświadczeń wynika, że natężenie stresu związane z korektą w dużym stopniu zależy od tego, jak uczeń widzi swoje zasoby – wiedzę, doświadczenie, możliwości – oraz jak je konfrontuje z obrazem własnego „ja”. Jeśli wierzy, że poradzi sobie z zadaniem i będzie nastawiony na pokonanie trudności, to otworzy się na korektę, a stres zmotywuje go do działania. Jeśli ocena tych zasobów będzie u ucznia niska, stanie się to czynnikiem hamującym działanie, a korekta będzie wzbudzać w uczniu lęk.

W rozmowach z uczniami często pytałam ich o to, w którym momencie pracy nad zadaniem plastycznym najbardziej odczuwali stres. Były to rozmowy swobodne, więc moja interpretacja jest tutaj całkowicie subiektywna. W opinii wybranych uczniów stres może być więc motorem lub hamulcem działania twórczego na początku, w trakcie i po zakończeniu pracy. W fazie poszukiwania pomysłów napięcie jest bardzo wysokie. U niektórych występuje lęk przed czystą płaszczyzną podobrazia malarskiego, czy pustą kartką papieru, a umysł generuje słowa „nie mam pomysłu”. Niektórzy odwołują moment rozpoczęcia pracy i trzeba im pomóc przełamać wewnętrzne bariery i dociec, co jest ich przyczyną. Ponadto stres może się wiązać z: niską oceną posiadanych umiejętności manualnych, brakiem specjalistycznej wiedzy, osobą nauczyciela, brakiem odpowiednich materiałów i narzędzi, antycypacją potencjalnych trudności, np. technicznych w zakresie rzeźby. W fazie realizacji młody twórca praktycznie wykonuje swoje pomysły. Ważne są tu umiejętności manualne, wiedza z określonej dziedziny (np. materiałoznawstwa, psychologii koloru, technologii graficznych, kroju, szycia itp.) oraz świadomość tego, co chce się powiedzieć. Poczucie, że „czegoś nie wiem, nie umiem, nie rozumiem, nie czuję”, wywołuje frustrację, chęć ucieczki, a nawet agresję. Zdarzyć się bowiem może, iż uczeń lub uczennica rzuci pędzle i z płaczem wybiegnie z pracowni, a inny uczeń w akcie desperacji podrze swoje rysunki. Ze stresem wiąże się też zakończenie pracy, poddawanej różnorodnym ocenom, z których najważniejszą jest chyba samoocena autora.

Naszym uczniom nie jest obcy również stres związany z oczekiwaniem, kiedy czekają na wynik przeglądu czy konkursu, choć we wspomnianym badaniu rzadko wymieniali go jako ważny. Najsilniejsze jest jednak napięcie związane z oczekiwaniem na wyniki egzaminu dyplomowego i maturalnego, kiedy budzi on pewne obawy i jest trudny do przewidzenia. Wielu uczniów podawało jako źródło stresu przeciążenie psychiczne, które najczęściej wynika z dużej liczby zadań do wykonania w krótkim czasie (np. kilkadziesiąt szkiców w tygodniu). Gdy dochodzi do tego nieumiejętność zarządzania własnym czasem nauki i wypoczynku, brak wiary we własne siły, wówczas pojawia się zmęczenie i pogorszenie jakości wykonywanych prac plastycznych. Strach wzbudza konieczność oddania prac w terminie i jest silniej-

szy u tych, którzy nie potrafią pracować samodzielnie i nie wiedzą, gdzie szukać potrzebnych informacji. Źródłem stresu może też być czasami miejsce w pracowni, które nie odpowiada uczniowi, jak też temat zadania projektowego, ustawiona do malowania martwa natura, czy model.



Jak pomóc przyszłemu plastykowi radzić sobie ze stresem?

Nie ma jednej odpowiedzi na to pytanie. Należy wziąć pod uwagę uczniowskie zdolności, potrzeby, wartości, motywacje, specyfikę pracy twórczej, dyspozycje osobowościowe, warunki materialne, predyspozycje nauczyciela do udzielania wsparcia. System szkolny wymaga wypracowania umiejętności zarządzania czasem, motywacji, wytrwałości i odporności na stres – korekta, wystawy, praca w plenerze, przeglądy, wernisaże. Decydując się wejść w rolę ucznia szkoły plastycznej, trzeba sobie zadać pytanie, czy w ogóle warto być artystą? Jeśli tak, wybiera się świat fascynujący, ale pełen napięć, emocji, wewnętrznych rozterek i stresu, który będzie codziennym towarzyszem. Ci, którzy podejmują się edukacji plastycznej, przejawiają bardzo różnicowane sposoby radzenia sobie ze stresem. Wśród najbardziej popularnych sposobów wskazać należy:

- unikanie sytuacji stresogennych lub wycofywanie się – taki uczeń np. odmawia uczestnictwa w konkursach, czy przeglądach, nie jest zainteresowany korektą, a często to nauczyciel „szuka” kontaktu z uczniem;
- odkładanie „na później” realizacji ćwiczenia – przez co uczeń antycypuje potencjalne trudności związane z ich wykonaniem, a to skutkuje różnymi zaległościami;
- uparte dążenie do celu wśród uczniów zdeterminowanych – uczniowie ci starają się pracować systematycznie pomimo stresu, a świadomość, że rozwijają swoje zdolności manualne i pogłębiają doświadczenia w obszarze sztuki, daje im pewność siebie i zwiększa poczucie własnej wartości; mają przekonanie, że chwilowe niepowodzenia kształtują ich odporność na stres, który staje się tu czynnikiem rozwoju artystycznego;
- poszukiwanie więzi emocjonalnej z drugą osobą (kolegą, koleżanką) – osoba taka staje się pierwszym odbiorcą i krytykiem wykonanej pracy, powiernikiem w trakcie jej realizacji, co wzmacnia poczucie bezpieczeństwa ucznia;
- poszukiwanie wsparcia u nauczyciela plastyka, najczęściej w związku z wykonywanym zadaniem.

Czy można okiełznać stres? W dużym stopniu tak. Jak pokazały wyżej wymienione badania, prowadzone z inicjatywy Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA w Zduńskiej Woli, młodzież chce przede wszystkim nauczyć się technik radzenia sobie ze stresem i poznać sposoby zapobiegania mu.

W mojej szkole realizowana jest profilaktyka pierwszorzędowa. Organizowane są warsztaty z psychologami Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Młodzieży, istnieje współpraca z SPPP CEA w Zduńskiej Woli. Zajęcia prowadzone w szkole starają się w jak największym stopniu uwzględniać potrzeby uczniów. W tym miejscu warto jednak podkreślić, że większe umiejętności w zakresie radzenia sobie ze stresem uczniowie mogliby nabyć w trakcie kilkogodzinnego warsztatu redukcji



stresu. Jednak nie są oni chętni do uczestniczenia w takich zajęciach po lekcjach, w swoim czasie wolnym, z uwagi na inne obowiązki wynikające z kształcenia artystycznego i zainteresowań własnych.

W radzeniu sobie ze stresem pomagają uczniom przede wszystkim nauczyciele, we współpracy z pedagogiem szkolnym. Szczególną rolę pełni tu wsparcie nauczycieli plastyków. Czym jest owo wsparcie ze strony nauczyciela plastyka i na czym miałyby ono polegać? W literaturze przedmiotu spotkać można termin „wsparcie społeczne” rozumiany jako kreowanie i podtrzymywanie więzi z innymi ludźmi i pomoc im w sytuacjach trudnych (Sęk, Cieślak, 2005). Wśród wielu rodzajów wsparcia wymienia się przede wszystkim jego trzy rodzaje: (1) wsparcie emocjonalne – oparte na obecności, empatii, właściwej komunikacji; (2) wsparcie informacyjne – związane z udzielaniem konkretnych rad, pomagających uczniowie lepiej zrozumieć problem i sytuację trudną, dzielenie się doświadczeniem; (3) wsparcie wartościujące – podkreślające kompetencje ucznia, odwołujące się do jego zasobów i mocnych stron (Nogaj, Ossowski, 2015). Twórca psychologii humanistycznej, Carl R. Rogers (za: Gryniuk-Toruń, 2007) twierdzi, że nauczyciel w pracy wychowawczej powinien zachowywać się jak terapeuta w relacjach ze swoim „klientem”. Jego zadaniem jest wspomaganie uczenia się, czyli organizowanie takich sytuacji, które stwarzają okazję do osobistych doświadczeń i eksperymentowania. Powinien więc być autentyczny, czyli szczery, otwarty i spontaniczny w kontaktach międzyludzkich, świadomy własnych emocji, akceptować swoich wychowanków takimi, jakimi są, nie krytykować, nie grozić, czy nie pouczać. Dobry nauczyciel powinien mieć zaufanie do zdolności ucznia oraz empatię, czyli umiejętność współodczuwania. Wyraża się ona w chęci do podejmowania rozmowy z uczniem, wrażliwości emocjonalnej i opiera na prawidłowej komunikacji. Marshall Rosenberg (2009) mówi tu o komunikacji empatycznej, czyli „języku serca”.

W literaturze z obszaru marketingu i zarządzania (Dębkowski, 2012; Pasterski, 2009) spotyka się termin **pozytywny feedback**, czyli informacja zwrotna, którą daje się drugiej osobie na temat tego, co ma poprawić w swoim zadaniu, czy zachowaniu. Sposób ten nazywa się „metodą kanapki”, ponieważ, na wzór kanapki do jedzenia, składa się ona z trzech części. Wierzchnia i spodnia warstwa to konstruktywna pochwała i konstruktywna krytyka. Możliwości poprawy pojawiają się w środku. Myślę, że korekta nauczyciela może opierać się na „metodzie kanapki”. Dając informację zwrotną, dotyczącą wiedzy, umiejętności, warsztatu, sposobu rozwiązywania zadania plastycznego i efektu końcowego, niesie ona wsparcie, ponieważ wskazuje to, co dobre oraz to, co należy poprawić. Zawiera emocje pozytywne, odwołuje się do zasobów ucznia, jego mocnych stron. Świadomość własnych możliwości pozwala opanować stres, przeformułować negatywne zdanie na swój temat, przywrócić wiarę w siebie, motywować do pracy – „nie dlatego że muszę, ale dlatego że chcę”. Również bardzo ważne jest rozwijanie potrzeby systematycznej pracy. Codzienne szkicowanie nie tylko rozwija manualnie, ale jest zapisem emocji, pomysłów, które można wykorzystać na różnych przedmiotach plastycznych. Jako indywidualny zapis widzenia świata w danym momencie, staje się częścią biografii artystycznej danego twórcy. Motywowanie ucznia do tego wysiłku uważam za ważne zadanie nauczyciela.



Nasuwa się tu również refleksja na temat wsparcia w odniesieniu do specyfiki przedmiotów projektowych i tych z obszarów „sztuki czystej”. Analizując specyfikę przedmiotów projektowych, należy podkreślić, że projektant pracuje „dla kogoś”. Z kolei celem artysty np. malarza (wyłączywszy pracę na zlecenie) jest rozwijanie własnej refleksji i wizji rzeczywistości. Według mnie, projektowanie to pewnego rodzaju rzemiosło, którego można się nauczyć (programy komputerowe, skład książki, konstrukcja ubioru, projektowanie typograficzne itp.). Wykonując pracę zleconą, projektant musi wziąć pod uwagę potrzeby odbiorcy, również estetyczne. Ważne są przy tym nie tylko jego umiejętności projektowania, lecz także kompetencje społeczne, takie jak: umiejętność pracy w zespole, prawidłowej komunikacji, pracy pod presją, radzenia sobie ze stresem. Wspierający nauczyciel powinien brać pod uwagę wszystkie te zagadnienia. Natomiast przedmioty reprezentujące „sztukę czystą” (malarstwo, rysunek, rzeźba, fotografia) mają inny wewnętrzny rytm. Realizowane tu zadania plastyczne mają na celu nie tylko rozwijanie umiejętności manualnych uczniów, lecz także pomoc w szukaniu sensu i własnego sposobu interpretacji rzeczywistości. Jest to proces bardzo indywidualny, poruszający emocje, którego nie da się zaplanować w czasie. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest tu wsparcie ucznia w szukaniu własnego sposobu wypowiedzi, przypominanie mu, że najważniejsze jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „co ja chcę powiedzieć” w pracy plastycznej, którą wykonuję. Artysta malarz, w przeciwieństwie do projektanta, może żyć indywidualnym rytmem, a stres zamknąć w ścianach pracowni. Jego decyzją jest to, czy swoje prace pokaże szerszej publiczności. Wsparcie jest potrzebne, bo wgląd w samego siebie wiąże się z silnymi emocjami, od euforii do załamania. Wówczas często wystarczy po prostu być z młodym artystą, pomóc mu przejść przez ten trudny stresujący czas, zachęcić do podjęcia przerwanej pracy, czy namówienie do odłożenia jej na pewien czas, by nabrać dystansu. Bardzo częsty jest stres sytuacyjny, gdy uczeń pracuje pod presją czasu, np. wykonuje na zajęciach szkice, które są od razu oceniane oraz w sytuacji ekspozycji społecznej (np. przegląd prac w pracowni, czy przegląd międzyszkolny). Zdarzyło się, że silny stres dziecka wynikający z konfrontacji z innymi spowodował interwencję rodzica, na którego prośbę prace ucznia nie były omawiane wspólnie z innymi w pracowni, tylko indywidualnie. Zdarzyło się również, że zbyt wysokie oczekiwania szkoły wobec ucznia tak podniosły jego poziom stresu, że zrezygnował z uczestnictwa w przeglądzie.

Rozmawiając z uczniami, zawsze powołuję się na doświadczenia innych artystów, a nierzadko na doświadczenia własne. Świadomość, że „mam tak samo, jak inni” sprawia, że przyszli plastycy czują się częścią środowiska artystów i zdają sobie sprawę, że ponoszą też **emocjonalne koszty twórczości** (Nęcka, 2003, s. 85).

Zastanawiam się często, czy nauczyciel plastyk powinien być twórcą? Myślę, że tak. Jeśli sam boryka się z trudem szukania sensów, rozwija swoją świadomość artystyczną, widzi więcej i głębiej, to ma – jak to mówią uczniowie „coś do powiedzenia”. Jego autorytet wzrasta. Można też zadać pytanie, czy psycholog/pedagog szkolny szkoły artystycznej powinien mieć również wykształcenie artystyczne? Moje własne doświadczenia pokazują, że jest to bardzo przydatne, nie tylko w kontaktach z dziećmi, ale też z ich rodzicami. Eliminuje np. pojawiające się często w rozmowach słowa „co pani o tym wie, przecież nie jest pani plastykiem?”.



Twórczość plastyczna, jak każda twórczość artystyczna, wymaga motywacji samoistnej, której źródła mogą być różne – chęć rozwoju, chęć własnej wypowiedzi artystycznej, ambicja, czy rywalizacja. Niektórzy uczniowie z różnych powodów nie podołali wyzwaniom edukacji plastycznej, powtarzali klasę lub zrezygnowali ze szkoły. Wiele lat temu Władysław Jagoda, były dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi, mawiał w takich sytuacjach: „Odpadł, bo za mało kochał sztukę”. Te słowa, według mnie, zawierają sedno całej sprawy.

Bibliografia

- Dębowski K. (2012), *Feedback kanapkowy, czyli jak sprawić, żeby ludzie byli ci wdzięczni za krytykę?* (źródło: <http://www.przedsiewez.pl/jak-sprawic-zeby-ludzie-byli-ci-wdzieczni-za-krytyke/>, ścieżka dostępu: 12.02.2016).
- Dyrda B. (2009), *Kiedy uczeń zdolny słabo się uczy?*, „Psychologia w Szkole”, nr 4, s. 46–55.
- Gryniuk-Toruń I. (2008), *Edukacja jako wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym*. „Zeszyty Nauczycielskie CKPiDN w Mielcu”, nr 7, s. 37–44.
- Korczyński S. (2015), *Stres w środowisku edukacyjnym dzieci i młodzieży*. „Remedium”, nr 3, s. 1–4.
- Marzec M. (2008), *Dlaczego geniusze mają słabe stopnie?*, „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 101–110.
- Nęcka E. (2002), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nogaj A.A., Ossowski R. (2015), *Social Support as a Mediator for Musical Achievements*. „Polish Psychological Bulletin”, 46 (2), p. 300–308.
- Osińska B. (1978), *Wiadomości o sztuce w liceum plastycznym. Poradnik metodyczny dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pasterski M. (2009), *Sztuka dawania feedbacku, czyli informacji zwrotnej* (źródło: <http://michal-pasterski.pl/2009/02/sztuka-dawania-feedbacku>, ścieżka dostępu: 12.02.2016).
- Rosenberg M. (2009), *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Sęk H., Cielak R. (red.), (2005), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Starostka E. (2007), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, objawy, konsekwencje dla funkcjonowania społecznego jednostki* (źródło: <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=237>, ścieżka dostępu: 12.02.2016).



Elżbieta Olejniczak¹³

Wanda Hawash¹⁴

Anna Więckowska-Kowalska¹⁵

Rafał Wroński¹⁶

Raport z badań sondażowych „Odczuwanie i radzenie sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych”

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań pilotażowych dotyczących źródeł stresu, jego odczuwania oraz radzenia sobie z nim przez uczniów klas III licealnych szkół plastycznych, zrealizowanych przez zespół psychologów i pedagogów szkolnych szkolnictwa plastycznego, w regionie łódzkim, małopolskim i świętokrzyskim¹⁷. Respondentami autorskich ankiet byli uczniowie, ich rodzice oraz nauczyciele. Badacze interesowali się nie tylko percepcją doświadczanego przez młodzież stresu, lecz także tym, jakie są przekonania nauczycieli i rodziców w tym zakresie. Ponadto w ankiecie kierowanej do nauczycieli szkół plastycznych, sformułowano dwa pytania otwarte dotyczące źródeł stresu w pracy zawodowej oraz oczekiwanego wsparcia społecznego.

Słowa kluczowe:

stres w szkołach plastycznych, badanie pilotażowe

¹³ Liceum Plastyczne im. K. Kobro w Zduńskiej Woli.

¹⁴ Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. J. Szermentowskiego w Kielcach.

¹⁵ Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. T. Makowskiego w Łodzi.

¹⁶ Zespół Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego w Częstochowie.

¹⁷ Zespół realizujący badanie: Elżbieta Olejniczak (psycholog) – opracowanie ankiet, organizacja badań, wstęp teoretyczny, redakcja; Rafał Wroński (pedagog szkolny) – opracowanie materiału od tabeli nr 1 do nr 5; Wanda Hawash (psycholog) – opracowanie materiału od tabeli nr 6 do nr 11; Anna Więckowska-Kowalska (pedagog szkolny) – opracowanie materiału od tabeli nr 11; podsumowanie – wszyscy autorzy raportu.



Wprowadzenie i uzasadnienie badań

Stres jest zjawiskiem powszechnym. Towarzyszy człowiekowi w różnych sytuacjach i na każdym etapie życia. Stąd dotyczy także dzieci i młodzieży. Specjaliści różnych dziedzin nauki, a także rodzice i nauczyciele nie oczekują, by wychowankowie w ogóle nie doświadczali stresu, ale by potrafili konstruktywnie sobie z nim radzić. Trudne doświadczenia powinny uczyć zaradności, szukania wsparcia społecznego, opanowania umiejętności regenerowania sił, poszerzania orientacji w swoich zasobach i ograniczeniach oraz regulowania poziomu wewnętrznego napięcia. Tymczasem z obserwacji wynika, że nie zawsze tak jest.

W literaturze wiele uwagi poświęca się zagadnieniom związanym ze stresem ekspozycyjnym występującym u muzyków, często nazywanym tremą, rozumianą jako *dynamiczny proces psychiczny związany z publicznym wykonywaniem utworów muzycznych, gdy wykonawca spodziewa się oceny ze strony słuchaczy* (Kępińska-Welbel, 2010, s. 131). Liczne opracowania ułatwiają rozpoznawanie czynników i sposobów radzenia sobie z nią przez profesjonalnych muzyków i uczniów szkół muzycznych.

Znacznie rzadziej prowadzone są badania dotyczące problematyki stresu w zawodzie plastyka, a tym bardziej stresu przeżywanego przez uczniów w szkołach plastycznych. Efektem ich pracy jest ukończone wcześniej dzieło, którego jakość nie ulega zmianie w czasie prezentacji. Uczniowie szkół plastycznych znacznie rzadziej niż muzycy uczestniczą w aktywnościach ekspozycyjnych typu happeningi, plenery, konkursy, przeglądy pozaszkolne (o zasięgu regionalnym czy ogólnokrajowym), w których są oceniani w aspekcie jakości i biegłości w warsztacie pracy. W tych sytuacjach ich położenie jest inne, niż posiadających opracowany wcześniej repertuar np. muzyków czy tancerzy, ponieważ oczekuje się od nich, że „tu i teraz” – uruchomią swoje zasoby i zdolności, w wyniku czego wykonają nową, spełniającą określone kryteria pracę, dzieło. Niemniej, w obu sytuacjach uczniowie na różnych płaszczyznach aktywności postrzegają i oceniają swoje relacje z otoczeniem w kategoriach dyskomfortu lub dobrostanu.

Koncepcja transakcyjna stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman

Według Richarda Lazarusa i Susan Folkman *stres psychiczny jest to szczególny rodzaj relacji między człowiekiem a otoczeniem, które to otoczenie człowiek ocenia jako nadwężające (taxing) lub przekraczające jego zasoby i zagrażające (endangering) jego dobrostanowi* (1984, za: Terelak 2008, s. 63). Ta szczególna relacja, definiowana później przez Lazarusa jako transakcja, zachodzi w procesie ciągłego oceniania elementów relacji z otoczeniem ważnych dla dobrostanu osoby. W ocenie pierwotnej transakcja może być postrzegana jako niemająca znaczenia, sprzyjająco-pozytywna lub stresująca. Transakcję stresującą można ujmować w kategoriach krzywdy/straty, zagrożenia lub wyzwania. Krzywda/strata dotyczy utraty wartościowych dla jednostki obiektów, oceny społecznej i bliskiej osoby. Zagrożenie jest związane z przewidywaniem poniesienia wyżej wymienionych szkód. Natomiast wyzwanie jest antycypacją zdarzeń, ale z możliwością wystąpienia zarówno strat, jak i korzyści. Dwie pierwsze oceny wyzwalają przykre emocje, ale wyzwanie uruchamia także emocje z grupy



przyjemnych (np. zapał, ekscytację). Transakcja, uznana w pierwszej ocenie jako stresowa, uruchamia następny proces poznawczy – ocenę wtórną, która odnosi się do źródeł stresu oraz zasobów osobistych. Dotyczy ona możliwości podjęcia działań usuwających przyczyny lub chociaż łagodzących skutki stresu, a w przypadku wyzwania – aktywności sprzyjającej osiągnięciu przewidywanych korzyści. Tak więc w koncepcji Lazarusa i Folkman, ocena wtórna ukierunkowuje aktywność jednostki na dokonanie zmiany transakcji stresowej, określanej jako radzenie sobie (Heszen-Niejodek, 2000).

Koncepcja zakłada, że jednostka dąży do realizacji określonych wartości i celów, a od osobistej oceny występującego lub antycypowanego zdarzenia utrudniającego ich osiągnięcie zależy odczuwanie stresu.

Źródła stresu tkwią:

- w czynnikach sytuacyjnych – począwszy od warunków fizycznych (np. temperatura), poprzez społeczne (np. relacje rówieśnicze, relacje z dorosłymi) oraz ważne lub trudne wydarzenia życiowe (np. egzaminy), aż po katastrofy i tragedie; w tę grupę stresorów należy też włączyć wyszczególnione i zwane przez Lazarusa „codzienne utrapienia i dokuczliwości”; są one często lekceważone, bo ich pojedyncza siła i zakres oddziaływania są nieduże, ale kumulowane mogą być przyczyną stresu, wywierają niekorzystny wpływ na kondycję osób/jednostki;
- w cechach osobowości, wzorcach zachowań (Dyląg, 2005); jak wynika z literatury (Studenski, 1992, za: Kuśpit, 2006) oraz doświadczeń zawodowych zespołu realizującego niniejsze badanie, młodzież uczęszczająca do szkół średnich najczęściej stresuje się nieprawidłowymi relacjami – z nauczycielami, z grupą rówieśniczą, z rodzicami.

Lazarus i Folkman uważają, że radzenie sobie ze stresem pełni:

- funkcję zadaniową, ukierunkowaną na rozwiązanie problemu postrzeganego jako źródło stresu;
- funkcję samoregulacji emocji, polegającą na redukcji przykrego napięcia oraz pobudzenia emocji do działania (Heszen-Niejodek, 2000).

Z kolei Norman S. Endler i James D.A. Parker wyróżniają trzy style radzenia sobie z sytuacją trudną:

- styl skoncentrowany na zadaniu, który stosują osoby podejmujące działania zmierzające do rozwiązania problemu, dokonania zmiany w sytuacji trudnej;
- styl skoncentrowany na przeżywanych emocjach, na sobie;
- styl skoncentrowany na unikaniu, poprzez wykonywanie np. czynności zastępczych, uaktywnianie kontaktów towarzyskich (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2007).

Doniesienia w literaturze przedmiotu (Dyląg, 2005; Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2007), ale także obserwacje własne i doświadczenia osobiste zespołu badaczy wskazują, że wsparcie społeczne może odgrywać bardzo dużą rolę w minimalizowaniu skutków doświadczanego stresu. Im ono jest intensywniejsze, tym rzadziej lub słabiej odczuwa się stres. Ta zależność jest także zgodna ze spostrzeżeniami Lazarusa i Folk-



man (za: Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2007). Uzyskiwane wsparcie może mieć charakter emocjonalny, instrumentalny, informacyjny lub w postaci wyrażanego uznania.

Badania własne

Problematyka przeprowadzonych badań obejmuje przekonania uczniów klas III liceów plastycznych (młodzieży posiadającej największe doświadczenia wyniesione ze środowiska szkolnego) oraz ich rodziców i nauczycieli w zakresie:

- sytuacji źródeł stresu,
- sposobów jego doświadczania,
- stylów reagowania,
- efektywności radzenia sobie z nim,
- uzyskiwanego wsparcia.

Opracowane ankiety, adresowane do uczniów, rodziców i nauczycieli, były poddane ocenie trzech sędziów kompetentnych – jednego psychologa i dwóch pedagogów. Prezentowane badania miały charakter pilotażowy. Przeprowadzono je w styczniu i lutym 2015 roku, w czterech szkołach: ZPSP w Kielcach, ZPSP w Łodzi, ZSP w Częstochowie i LP w Zduńskiej Woli. Przebadano 45 uczniów, 37 rodziców, 40 nauczycieli (z przestrzeganiem zasady, by 50% stanowili nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i 50% nauczyciele przedmiotów artystycznych).

Wyniki

Wyniki zaprezentowane poniżej odwołują się bezpośrednio do pytań zawartych w ankietach. W przypadku zdecydowanej większości danych dotyczących poczucia stresu uczniów szkół plastycznych, rezultaty badań wskazują zarówno na percepcję stresu doświadczanego przez samych uczniów, jak i opinie rodziców i nauczycieli o doświadczanym przez uczniów stresie. Wszystkie wyniki wyrażone są w danych procentowych.

Kondycja psychiczna młodzieży każdego typu szkół, w tym artystycznych, jest uwarunkowana szeregiem czynników o charakterze społecznym, pozaszkolnym. Sytuacje życiowe związane z szeroko rozumianymi relacjami koleżeńskimi (towarzyskimi), tworzonymi uczuciowymi związkami partnerskimi, doświadczeniami rodzinnymi – w dużej mierze kształtują podatność na stres wynikający z procesu edukacyjnego. Poznanie opinii respondentów w tym zakresie może przyczynić się do rozwijania refleksji dorosłych, dotyczącej przyczyn zmian w funkcjonowaniu wychowanków oraz ułatwić dostosowywanie aktywności wspierającej.

Analizując zebrane dane dotyczące czynników stresujących **uczniów**, zauważa się pewne dysproporcje w odpowiedziach poszczególnych grup. We właściwym zinterpretowaniu tej zależności istotne jest wzięcie pod uwagę kształtu relacji pomiędzy uczniami a rodzicami i nauczycielami. Biorąc pod uwagę wiek badanych uczniów, czyli okres adolescencji, w jakim się znajdują – naturalnym zjawiskiem jest, że młodzi ludzie intensywnie przeżywają swoje doświadczenia związków emocjonalnych i nadają im stresogenne znaczenie. **Rodzice** badanych często są świadkami takich uczuciowych doświadczeń swoich dzieci i nie bagatelizują ich. W tej kwestii



Tabela 1

Odczuwanie przez uczniów określonych sytuacji życiowych jako stresujących

Sytuacje stresujące	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Relacje koleżeńskie	20%	35%	48%
Problemy uczuciowe	40%	35%	5%
Sytuacja rodzinna	29%	16%	45%
Inne (wybór indywidualnych odpowiedzi uczniów)	11%; np.: – myśl o tym, czy znajdę pracę; – stres przed spotkaniem z chłopakiem, który mi się podoba; – przed egzaminem; wypowiedzią publiczną; – zwątpienie w sens egzystencjalny; – nie stresuję się	14%; np.: – przemoc; – dużo zadań do wykonania; – nadmiar zajęć, krótkie terminy realizacji; – problemy komunikacyjne w związku z dojazdem do szkoły; – warunki atmosferyczne	2%; np. – relacje uczeń – nauczyciel

Źródło: opracowanie własne.

ich odpowiedzi korespondują z odpowiedziami badanej młodzieży. Niewielka liczba wskazań rodziców na związek sytuacji rodzinnej ucznia ze stresem, może świadczyć o tym, że dla części respondentów jest to sfera wrażliwa. **Nauczyciele** natomiast, często nie mają wglądu w tę sferę życia uczniów, gdyż po pierwsze – ich życie uczuciowe zwykle toczy się poza szkołą. Po drugie – młodzież ogólnie niechętnie rozmawia o swoich rozterkach uczuciowych z dorosłymi. Nauczyciele dużą wagę przykładają do relacji koleżeńskich oraz sytuacji rodzinnych swoich uczniów – jako czynników wywołujących stres u młodzieży. Pracując z grupą klasową, mają bowiem możliwość obserwowania ich interakcji. Ponadto nauczyciele (choćby wychowawcy klas, nauczyciele przedmiotów artystycznych), z racji specyfiki nauczanych przedmiotów, spędzają z młodzieżą dużo czasu i mają całkiem dobrą orientację w sytuacjach rodzinnych swoich uczniów, które nierzadko są skomplikowane i trudne.

Uczniowie szkół plastycznych z profilem ogólnokształcącym muszą sprostać wymaganiom określonym przez programy nauczania przedmiotów artystycznych oraz ogólnokształcących. Z praktyki zawodowej psychologów i pedagogów oraz nauczycieli wynika, że uczniowie zgłaszają stresogenność czynników, o które pytano w ankiecie. Autorów interesowało, jakie znaczenie poszczególnym źródłom stresu przypisują respondenci.

Z perspektywy **uczniów** stresujące są przede wszystkim czynniki „systemowe”, regulujące zakres wymagań i terminów rozliczania się z poszczególnymi zadaniami w szkole realizującej równoległe cele kształcenia artystycznego i ogólnego. W dalszej kolejności wskazują na relacje z nauczycielami i rówieśnikami. **Nauczyciele** i **rodzice**



Tabela 2

Główne źródła stresu ucznia w sytuacjach szkolnych

Źródła stresu w szkole	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Wymagania z zakresu przedmiotów artystycznych	42%	24%	18%
Terminowe wykonanie zadań artystycznych	51%	38%	73%
Wymagania z zakresu przedmiotów ogólnokształcących	42%	27%	53%
Relacje z nauczycielami przedmiotów artystycznych	7%	19%	10%
Relacja z konkretnym nauczycielem przedmiotu artystycznego	11%	8%	20%
Relacje z nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących	7%	19%	35%
Relacja z konkretnym nauczycielem przedmiotu ogólnokształcącego	20%	32%	8%
Kontakty, relacje z uczniami	20%	19%	25%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3

Odczuwanie stresu w sytuacji sprawdzania wiedzy i umiejętności

Stres w sytuacji sprawdzania wiedzy	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Pisemne sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności	25%	22%	12%
Ustne sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności	71%	78%	88%
Bez odpowiedzi	4%	X	X

Źródło: opracowanie własne.

ujmują szkolne źródła stresu podobnie jak młodzież, co sugeruje, że dorośli dostrzegają i rozumieją trudności młodzieży.

Wiedza i umiejętności uczniów w szkołach plastycznych są sprawdzane nie tylko z przedmiotów ogólnokształcących, lecz także związanych z kształceniem zawodowym, np. historia sztuki. W tabeli 3 zaprezentowano odpowiedzi uczniów dotyczące niniejszego zagadnienia.

Zdaniem **wszystkich grup respondentów**, ustne sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności są zdecydowanie bardziej stresujące, niż formy pisemne. Tę zależność dostrzega prawie 90% badanych **nauczycieli**.

Niemniej jednak, nie powinno dziwić istnienie także grupy uczniów (25%) preferujących odpowiedzi ustne, zamiast sprawdzianów pisemnych. Może to być spo-

Tabela 4

Sytuacje stresujące związane z kształceniem zawodowym

Sytuacje stresujące związane z kształceniem zawodowym	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Nadmiernie uogólnione informacje w czasie korekt	31%	22%	35%
Nadmiernie dyrektywne korekty	51%	54%	50%
Prezentacja prac i publiczne przyjmowanie ocen w czasie przeglądów szkolnych	35%	41%	83%
Prezentacja prac i publiczne przyjmowanie ocen w czasie konkursów, imprez pozaszkolnych	18%	24%	8%
Wybór prac lub kwalifikacja uczniów do udziału w prestiżowych konkursach oraz imprezach pozaszkolnych o zasięgu regionalnym, ogólnokrajowym	22%	30%	43%
Oczekiwanie na wyniki konkursu	9%	19%	20%
Inne	1%; np. faworyzowanie niektórych uczniów	X	X

Źródło: opracowanie własne.

wodowane choćby specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jak np. dysleksja. Ponadto wynik ten pośrednio pokazuje, że część badanej młodzieży dobrze sobie radzi w sytuacjach wystąpień publicznych, o charakterze egzaminacyjnym. Podobnie tę sprawę postrzegają **rodzice** – 22% badanych deklaruje, że dla ich dzieci sprawdziany pisemne są bardziej stresujące niż odpowiedzi ustne. Bardzo zbliżone proporcje w odpowiedziach uczniów i rodziców wskazują, że badani rodzice są dobrze zorientowani w funkcjonowaniu swoich dzieci w sytuacjach szkolnych.

W rozmowach uczniowie potwierdzają, że specyfika edukacji w szkole plastycznej wymaga od nich, by najwięcej czasu i zaangażowania poświęcać aktywności artystycznej. Jest to więc bardzo ważny obszar ich codziennego i szkolnego funkcjonowania. Badaczy interesowało, które sytuacje związane z kształceniem zawodowym są dla uczniów najczęstszym źródłem stresu.

Zdaniem **uczniów** najbardziej stresujące sytuacje bezpośrednio związane z kształceniem artystycznym to: nadmiernie dyrektywne korekty, prezentacja prac i publiczne ocenianie podczas przeglądów szkolnych oraz zbyt uogólnione, mało czytelne korekty.

Bardzo zbliżone stanowisko prezentują **rodzice**, ale w ich percepcji młodzież odczuwa dyskomfort również podczas prezentacji i publicznej oceny prac w czasie przeglądów pozaszkolnych oraz oczekiwania na wyniki konkursu.

Badani **nauczyciele** jako zdecydowanie najbardziej stresujące uczniów podają prezentację prac i publiczne przyjmowanie ocen w czasie przeglądów szkolnych. W drugiej kolejności nadmiernie dyrektywne korekty oraz wybór prac i kwalifikację uczniów do udziału w prestiżowych konkursach, a także – podobnie jak rodzice –





oczekiwanie na wyniki konkursu (20%). Nauczyciele postrzegają udział uczniów w przeglądach i publicznych ekspozycjach prac jako czynnik bardziej stresujący młodzież, niż sposób dokonywania i przeprowadzania korekt, tymczasem w percepcji adolescentów to właśnie korekty są najważniejszym źródłem przeżywanego przez nich stresu. Ponadto rodzice i nauczyciele za czynnik stresujący często uważają oczekiwanie na wyniki konkursu, tymczasem dla większości uczniów ma ono marginalne znaczenie.

W ramach przeprowadzonych badań **rodzicom** zadano pytanie otwarte: *Po czym Pan/i poznaje, że Pana/i dziecko doświadcza stresu?*

Ankietowani rozpoznają u swoich dzieci szereg oznak stresu, które można pogrupować w trzy główne kategorie: reakcje impulsywne, wahania i spadki nastroju oraz utrudnienia w kontakcie.

Zdecydowanie najczęściej wskazywanym przez rodziców objawem są reakcje impulsywne takie jak: pobudzenie, złość, używanie wulgaryzmów, buntowanie się, nerwowość, podniesiony głos, opryskliwość, pobudliwość, rozdrażnienie, kłótniowość. Kolejną kategorią są zachowania utrudniające kontakt przejawiające się: zamykaniem w sobie, unikaniem kontaktu, małomównością. Ostatnią grupę obserwowanych reakcji stanowią objawy afektywne typu: obniżenie nastroju, drażliwość, rozkojarzenie, smutek, płaczliwość oraz objawy somatyczne: bóle głowy, migreny, bladość, drżenie rąk, czy zaburzenia snu. Niektórzy rodzice zauważają również, że młodzież w sytuacji stresu sięga także po używki takie jak papierosy czy alkohol.

Badanie nie obejmowało skali intensywności poszczególnych reakcji uczniów na sytuacje dyskomfortowe. Należy jednak brać pod uwagę fakt, że badana młodzież znajduje się w fazie późnej adolescencji. Sam zaś okres dojrzewania, jako taki, może znacząco wpływać na intensywność przeżyć młodego człowieka. Problematyka ta została szerzej omówiona w badaniach nad buntem młodzieżowym uczniów szkół artystycznych (Wroński, 2014).

Wiodące treści myślenia generują nie tylko reakcje emocjonalne i fizjologiczne, lecz także styl reagowania w sytuacjach trudnych, które są przedstawiane i analizowane w kolejnych tabelach, w dalszej części raportu.

Najczęstsze myśli towarzyszące **uczniom** w stresie mają charakter lękowy. Każde z tych przekonań może być konsekwencją lub źródłem dla pozostałych. Obawa przed niepodołaniem zadaniu może rodzić pustkę w głowie, zaś myśl o nieuchronnej krytyce, może być deprymująca i obniżyć u ucznia przekonanie o możliwościach wykonania zadania. Można zatem stwierdzić, że główną trudnością, z którą mierzą się badani w sytuacjach odczuwanego dyskomfortu psychicznego są różnorakie lęki.

Analizując zebrane dane w kontekście kształcenia artystycznego, nie można pominąć także kwestii obaw badanych o swój wizerunek w oczach rówieśników oraz nauczyciela. W świetle uzyskanych wyników – uczniowie bardziej liczą się z opinią rówieśników, niż nauczycieli. Biorąc pod uwagę specyfikę edukacji w szkole artystycznej, można to tłumaczyć atmosferą rywalizacji, jakiej doświadczają uczniowie.

Analiza odpowiedzi trzech grup respondentów wskazuje na rozbieżności w postrzeganiu tego problemu. Wydaje się naturalnym, że wgląd rodziców i nauczycieli w przekonania młodzieży jest inny, gdyż generują go zróżnicowane doświadczenia we wzajemnych kontaktach (m.in. rodzaj relacji, terytorium). **Nauczyciele** mają możliwość obserwowania reakcji uczniów w sytuacjach trudnych. Ich zdaniem, często



Tabela 5

Najczęstsze myśli występujące u młodzieży przeżywającej stres, tremę

Przekonania towarzyszące uczniom w sytuacji stresującej	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Jak zwykle znowu będzie coś nie tak, znowu krytyka	27%	58%	38%
Nie dam rady	38%	32%	48%
Ośmieszę się	15%	30%	37%
Co pomyślą o mnie rówieśnicy?/ Słabo wypadnę na tle rówieśników	13%	24%	43%
Co pomyśli o mnie nauczyciel?	9%	24%	7%
Mam pustkę w głowie	29%	30%	23%
Jak się przygotowałam/em, to sobie poradzę	4%	5%	15%
Mam szczęście i dlatego zawsze sobie radziłam/em, to i teraz dam radę	4%	5%	3%
Inne myśli	9%; np.: – Co mam zrobić, aby było dobrze? – Dlaczego to, że ja się staram, nie wpływa na ocenę nauczyciela i moje postępy? – Za dużo materiału, nie dam rady, nie wiem od czego zacząć; – Staram się myśleć pozytywnie	X	X

Źródło: opracowanie własne.

wycofana postawa ucznia jest uwarunkowana przekonaniem „nie poradzę sobie”. Modyfikowanie powyższego, jak również obaw związanych z odbiorem krytyki, ośmieszenia się, „pustki w głowie”, wymaga od nauczyciela dużej elastyczności podejmowanych oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. Pomocne mogą okazać się uzyskane od badanej młodzieży informacje o czynnikach stresujących związanych z kształceniem plastycznym (tab. 4), których uwzględnienie w pracy, może pomóc nauczycielom przedmiotów artystycznych w obniżaniu napięcia, ale także kształtowaniu otwartości wychowanków na informacje zwrotne o jakości ich pracy.

Rodzice także uważają, że ich dzieci w sytuacjach trudnych często uruchamiają przekonania o charakterze lękowym, typu obawa przed krytyką, niesprostaniem oczekiwaniom, zdeprecjonowaniem siebie w oczach rówieśników i nauczycieli.

Wiodące emocjonalne objawy stresu w percepcji **uczniów**: martwienie się, obniżony nastrój, złość, poczucie braku możliwości spełnienia osobistych oczekiwań, ale też oczekiwań nauczycieli, bezradność, bezsilność.



Tabela 6

Przykre emocje i uczucia towarzyszące uczniom w stresie

Emocje towarzyszące uczniom w stresie	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Ogólny niepokój, lęk	33%	49%	65%
Strach	13%	11%	38%
Złość	35%	30%	23%
Wstyd	13%	24%	33%
Martwienie się	38%	35%	25%
Poczucie bycia niedocenionym przez nauczyciela	29%	24%	25%
Poczucie bycia niedocenionym przez rówieśników	X	8%	5%
Poczucie braku możliwości spełnienia oczekiwań nauczycieli	18%	27%	3%
Brak możliwości spełnienia oczekiwań rówieśników	2%	3%	3%
Brak możliwości spełnienia oczekiwań osobistych wobec siebie	29%	22%	8%
Bezradność, bezsilność	29%	8%	X
Obniżony nastrój („doły”)	35%	32%	55%
Inne emocje i uczucia	1%; np. brak chęci do życia	X	X

Źródło: opracowanie własne.

Podobieństwa opinii w badanych grupach:

1. Wszyscy respondenci są zgodni, że uczniowie nie czują się doceniani przez nauczycieli, co w efekcie utrwała w nich poczucie braku możliwości sprostania zbyt wysokim oczekiwaniom i może nasilać odczucie bezsilności i bezradności, obniżać nastrój, powodować złość. Co ciekawe – sami nauczyciele są świadomi faktu niedoceniania przez siebie swoich podopiecznych.
2. Jest dość duża zgodność oceny poziomu złości u uczniów w sytuacjach stresu – u wszystkich respondentów.
3. Żadna z badanych grup nie stwierdza większego stresowania się uczniów z powodu niedoceniania przez rówieśników.
4. Uczniowie i rodzice są zgodni w ocenie skłonności do zamartwiania się i spadku nastroju w sytuacjach stresu.
5. Uczniowie dość wysoko szacują poziom swoich aspiracji i rangę spełniania osobistych oczekiwań, analogicznie jak ich rodzice.

Różnice opinii w badanych grupach:

1. Nauczyciele nie doceniają aspiracji uczniów – uważają, że niezbyt zależy im na spełnianiu oczekiwań szkoły, rówieśników, a nawet swoich osobistych.

Tabela 7

Najczęstsze reakcje fizjologiczne na stres doświadczane przez uczniów

Reakcje fizjologiczne na stres	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Bóle (brzucha, głowy itp.)	51%	65%	75%
Kołatanie serca	35%	27%	13%
Poczucie wyczerpania, osłabienia	42%	38%	45%
Omdlenia	4%	11%	X
Drżenie (rąk, nóg, całego ciała)	62%	32%	30%
Pocenie	24%	16%	38%
Trudności w oddychaniu	9%	5%	7%
Biegunka	5%	11%	X
Wymioty	4%	X	12%
Zmiany w apetycie (objadanie się, brak apetytu)	29%	5%	10%
Inne	X	11%; np. – zamykanie się w sobie, – problemy ze snem, – ogólne osłabienie, trudności z zasypianiem	X
Nie mam/nie obserwuję u siebie objawów fizjologicznych	9%	X	13%

Źródło: opracowanie własne.

2. Nauczyciele nie zauważają, że uczniowie często martwią się z powodu braku możliwości sprostania ich wymaganiom.
3. Nauczyciele zdecydowanie przeceniają skalę natężenia strachu, lęku, obniżonego nastroju uczniów.
4. Nauczyciele są wyczuleni na przejawy załamania i wrażliwi na trudne emocje uczniów – dostrzegają niepokojące symptomy znacznie szybciej i w większym stopniu niż sami uczniowie i ich rodzice.
5. Rodzice uważają, że nauczyciele nie doceniają osiągnięć ich dzieci.

Uczniowie – w stresie odczuwają najczęściej dolegliwości psychosomatyczne: drżenie, bóle głowy, brzucha itp., osłabienie, wyczerpanie, kołatanie serca i zaburzenia apetytu. Tylko około co dziesiąty uczeń nie obserwuje u siebie przykrych fizjologicznych objawów stresu.

Rodzice i nauczyciele – dostrzegają większość doświadczanych przez uczniów symptomów – zwłaszcza bóle, poczucie wyczerpania, drżenie itp. Nie nadają jednak właściwej rangi problemom z apetytem, na które skarżą się 1/3 podopiecznych.





Tabela 8

Style zachowania uczniów w sytuacjach stresujących

Style reakcji w stresie	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Koncentracja na zadaniach sprzyjająca poradzeniu sobie lub ograniczeniu rozmiaru niepowodzenia	44%	41%	45%
Przeżywanie przykrych emocji utrudniające lub uniemożliwiające rozwiązanie sytuacji trudnych	31%	41%	25%
Zajmowanie się czymś innym w celu chociażby chwilowego zapomnienia, odpoczynku, zaprzestania myślenia o problemie	24%	19%	28%

Źródło: opracowanie własne.

W specyfice kształcenia plastycznego mieści się stawianie młodzieży zadań wymagających myślenia dywergencyjnego. Interesującym było przyjrzenie się temu na ile, i czy w ogóle, przekłada się on na styl rozwiązywania sytuacji trudnych (czyli dokonanie w nich konstruktywnej zmiany).

Około połowy **uczniów** w sytuacjach stresu koncentruje się na zadaniach, co sprzyja konstruktywnemu rozwiązywaniu problemów i odnoszeniu sukcesów. Około 1/3

Tabela 9

Osoby najskuteczniej wspierające uczniów w stresie

Osoby najskuteczniej wspierające uczniów	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Kolega/koleżanka	44%	35%	45%
Rodziec/e	33%	49%	5%
Wychowawca, nauczyciel	2%	3%	20%
Specjalista np. psycholog, pedagog szkolny lub poza szkołą	4%	5%	30%
Inna osoba	18%; np.: – chłopak, – najbliższy przyjaciel, – rozmowa z samym sobą, jakby z drugą połową siebie, – najbliższa przyjaciółka, – mój wymyślony przyjaciel, – siostra, – pies	8%; np.: – przyjaciel, – rodzeństwo, – pies	(brak tej kategorii w ankiecie dla nauczycieli)

Źródło: opracowanie własne.



z nich skupia się na przeżywanych emocjach, co często utrudnia lub uniemożliwia poradzenie sobie z zadaniem, a sprzyja nasilaniu się fizjologicznych objawów stresu. Co czwarty uczeń stara się uciec od trudnej sytuacji, angażując się np. w inne formy aktywności lub poszukując relaksu. Ogólnie – poziom zgodności opinii wszystkich respondentów jest bardzo wysoki – z nieznacznym przecenianiem przez nauczycieli tendencji unikowych uczniów i niedocenianiem tej skłonności przez rodziców.

Z literatury przedmiotu oraz doświadczeń zawodowych wynika, że wsparcie społeczne odgrywa dużą rolę w ograniczaniu negatywnych skutków stresu. Pytanie skierowane do badanych brzmiało: *Kto najskuteczniej wspomaga uczniów w sytuacjach stresujących?*

Uczniowie w stresującej sytuacji najczęściej poszukują wsparcia u koleżanek i przyjaciół, a dopiero na trzecim miejscu u rodziców. **Rodzice** sądzą, że to oni głównie wspierają swoje pociechy w sytuacjach trudnych – zdecydowanie przeceniając swój udział. **Nauczyciele** uważają, że najbardziej pomocni uczniom w pokonaniu stresu są koledzy, specjaliści i nauczyciele, a w znikomym stopniu rodzice. Dorośli nie mają obiektywnej, rzetelnej wiedzy na temat faktycznych źródeł wsparcia wybieranych przez uczniów. Są niesłusznie przeświadczeni, że to oni właśnie spełniają nadrzędną rolę

Tabela 10

Najskuteczniejsze metody radzenia sobie ze stresem wykorzystywane przez uczniów
(rozumiane jako kontakt z osobami i podejmowanie aktywności)

Sposoby radzenia sobie ze stresem	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Rozmowa z przyjacielem, dobrym kolegą	36%	43%	80%
Rozmowa z rodzicem	22%	65%	25%
Pomoc wychowawcy, nauczyciela	2%	(brak tej kategorii w ankiecie dla rodziców)	43%
Wizyta u specjalisty (psychologa, pedagoga, lekarza)	7%	16%	35%
Ruch, aktywność fizyczna	29%	22%	35%
Hobby	22%	32%	43%
Sen	47%	38%	27%
Praca	X	14%	5%
Inne	13%; np.: – słuchanie muzyki, – rozmowa z samym sobą, „aniołem stróżem”, – pozytywne myślenie, – internet	5%; np.: – podjadanie, – imprezowanie	X

Źródło: opracowanie własne.



pomocową dla nastolatków. Nadmierne znaczenie w tym zakresie przypisują również rówieśnikom. Nie doceniają natomiast rangi wzajemnej współpracy dorosłych (domu i szkoły) w budowaniu skutecznego systemu wsparcia.

Taktyki radzenia sobie ze stresem opierają się głównie na korzystaniu ze wsparcia społecznego, czyli kontaktu z osobami obdarzonymi zaufaniem wynikającym z bliskiej relacji i/lub kompetencji „pomagacza” oraz uruchamianiu zachowań obniżających napięcie psychiczne i fizyczne. Percepcję skuteczności tych sposobów przedstawia tabela 10.

Wyniki pokazują duże rozbieżności w opiniach respondentów. **Uczniowie** za najlepszy sposób radzenia sobie ze stresem uważają sen, rozmowę z przyjaciółmi, ruch i aktywność fizyczną, a w dalszej kolejności hobby i rozmowy z rodzicem. **Rodzice** wysoko oceniają swoją rolę wspierającą, traktując ją jako pierwszoplanową. **Nauczyciele** dostrzegają odstresowujący wpływ rozmów uczniów z przyjaciółmi, psychologiem i innymi specjalistami. Znacznie przeceniają rangę swoich rozmów we wspieraniu uczniów, czego oni nie potwierdzają. Rolę rodziców w tym zakresie traktują marginalnie. Dorośli nie mają pełnego rozeznania, jakie sposoby radzenia sobie ze stresem są preferowane przez ich podopiecznych i tkwią w mylnym przekonaniu o swojej nadrzędnej roli.

Wiedza o przekonaniach uczniów, rodziców i nauczycieli dotycząca skuteczności radzenia sobie z sytuacjami stresującymi przez młodzież winna przyczynić się do dostosowania oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych w szkołach.

Około 1/3 **uczniów** uważa, że radzi sobie ze stresem raczej słabo, około 1/3 – że dobrze, a co piąty uczeń nie potrafi tego ocenić. **Rodzice i nauczyciele** myślą podobnie. Ogólnie stwierdza się dużą zgodność opinii wszystkich respondentów. Niemniej, niektórzy rodzice przeceniają zdolność radzenia sobie ze stresem swoich dzieci, natomiast nauczyciele nie zauważają, że około 10% uczniów radzi sobie z nim bardzo słabo (co dostrzegają i uczniowie i rodzice).

Najczęściej stosowane w szkołach sposoby radzenia sobie ze stresem wskazano w ankiecie i zaprezentowano w tabeli 12. Autorzy raportu chcieli poznać preferencje respondentów, a następnie porównali je z ofertami profilaktycznymi poszczególnych placówek.

Tabela 11

Ocena umiejętności radzenia sobie ze stresem przez uczniów

Skala ocen skuteczności radzenia sobie ze stresem	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Bardzo dobrze	4%	16%	X
Dobrze	29%	27%	23%
Nie wiem	22%	11%	35%
Raczej słabo	36%	35%	42%
Bardzo słabo	9%	11%	X

Źródło: opracowanie własne.



Tabela 12

Preferowana tematyka szkolnych zajęć mających
na celu rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem

Preferowany sposób rozwijania zdolności radzenia sobie ze stresem	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Opanować wiedzę o przyczynach stresu i jego mechanizmach	11%	14%	15%
Poznać sposoby zapobiegania negatywnym skutkom stresu	20%	19%	23%
Nauczyć się technik radzenia sobie z napięciem psychicznym	67%	68%	63%
Inne	2%; np. odpowiednio zaprogramować mózg, dzięki jego plastyczności	X	X

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 13

Realizowana tematyka szkolnych zajęć dotyczących radzenia sobie ze stresem przez uczniów

Zagadnienia podejmowane na zajęciach rozwijających umiejętności uczniów	Odpowiedzi	
	uczniów	nauczycieli
Wiedza o przyczynach stresu i jego mechanizmach	56%	45%
Sposoby zapobiegania negatywnym skutkom stresu	22%	40%
Techniki radzenia sobie z napięciem psychicznym	20%	33%

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki wskazują, że wszyscy respondenci widzą potrzebę nabycia przez uczniów umiejętności radzenia sobie ze stresem. Występuje tu pełna zgodność odpowiedzi: **uczniowie** na pierwszym miejscu stawiają umiejętność radzenia sobie z napięciem psychicznym oraz poznanie sposobów zapobiegania stresowi; **rodzice**, podobnie jak nauczyciele, widzą przede wszystkim konieczność nauczania dzieci technik radzenia sobie ze stresem i napięciem psychicznym; **nauczyciele** w pierwszej kolejności wskazują na nauczanie technik radzenia sobie z napięciem psychicznym oraz poznanie sposobów zapobiegania stresowi. Wiedzę o przyczynach stresu i jego mechanizmach stawiają na ostatnim miejscu.

Pytanie o realizację zajęć wspomagających uczniów w radzeniu sobie ze stresem na terenie szkoły zadano tylko **uczniom i nauczycielom**. Ich wypowiedzi wskazują, że w szkołach są prowadzone takie oddziaływania. W głównej mierze są one skoncen-



Tabela 14

Osoby wskazywane do wspomagania uczniów w radzeniu sobie ze stresem

Kto powinien uczyć wskazywanych wyżej sposobów radzenia sobie ze stresem?	Odpowiedzi		
	uczniów	rodziców	nauczycieli
Nauczyciel/e zawodu w kontakcie indywidualnym	16%	27%	8%
Psycholog/pedagog szkolny w kontakcie indywidualnym	20%	30%	20%
Psycholog/pedagog w czasie zajęć o charakterze warsztatowym (praktycznym) na zajęciach lekcyjnych (np. z wychowawcą)	27%	32%	68%
Rodzice	27%	11%	5%
Inne osoby	X	X	X

Źródło: opracowanie własne.

trowane na wskazywaniu przyczyn i mechanizmów stresu, zdecydowanie rzadziej pracuje się nad sposobami jego zapobiegania. Zajęcia, na których uczniowie mogliby nauczyć się technik radzenia sobie z napięciem psychicznym znalazły się na ostatnim miejscu.

Porównując te dane z wynikami przedstawionymi w tabeli 13, widzimy, że zajęcia prowadzone w badanych klasach nie odpowiadają w pełni oczekiwaniom uczniów, rodziców i nauczycieli, którzy jako priorytet wskazują nauczanie młodzieży technik radzenia sobie z napięciem psychicznym.

Z grupy badanych respondentów 5 uczniów (11%) nie udzieliło odpowiedzi na zadane pytanie. Przekonania badanych osób dotyczące miejsca i osób wspomagających uczniów w radzeniu sobie ze stresem są zróżnicowane. I tak:

- **uczniowie** najbardziej cenią pomoc rodziców oraz psychologa/pedagoga w czasie zajęć warsztatowych; ważna jest też pomoc psychologa/pedagoga w kontakcie indywidualnym; mniejszą rolę przypisują nauczycielom zawodu;
- **rodzice** w roli głównych „pomagaczy” w walce ze stresem widzą pedagoga/psychologa w czasie zajęć warsztatowych i w kontakcie indywidualnym oraz nauczycieli zawodu; na ostatnim miejscu stawiają samych siebie;
- **nauczyciele** na pierwszym miejscu stawiają pedagoga/psychologa w czasie zajęć warsztatowych, potem pedagoga/psychologa w kontakcie indywidualnym; w nikłym stopniu dostrzegają rolę nauczycieli zawodu i rodziców;
- wszyscy respondenci podkreślają dużą rolę pedagoga/psychologa jako osoby, która w różny sposób może pomóc w walce ze stresem; uczniowie cenią najbardziej pomoc rodziców, którzy jednak nie odpowiadają na ich potrzeby i pracę tę w większości zrzucają na szkołę; dziwi również, że nauczyciele pomniejszają rolę rodziców, uważając, że za umiejętności uczniów w walce ze stresem odpowiada specjalista psycholog/pedagog.



Tabela 15

Intensywność motywacji uczniów do trenowania umiejętności radzenia sobie ze stresem z pomocą specjalistów – określana na skali od 1 (bardzo niska) do 4 (bardzo wysoka)

Skalowana siła motywacji	Liczba uczniów określających siłę motywacji
1	20%
2	33%
3	33%
4	13%

Źródło: opracowanie własne.

Oferta rozwijająca umiejętności uczniów w radzeniu sobie ze stresem winna uwzględniać preferencje młodzieży, ale jej skuteczność jest także uwarunkowana intensywnością motywacji do korzystania z niej. W tabeli 15 zaprezentowano odpowiedzi uczniów, wskazując siłę ich motywacji do trenowania strategii radzenia sobie ze stresem pod okiem specjalistów.

Rozproszone wyniki, z kumulacją na pośrednich punktach skali, wskazują, że młodzież posiada umiarkowaną motywację do opanowywania umiejętności radzenia sobie ze stresem. Wśród 20% uczniów motywacja ta jest bardzo niska. Tylko u 13% badanych uczniów występuje silna motywacja do trenowania tych umiejętności.

Wyniki pokazują, że uczniowie niechętnie przeznaczaliby swój czas na nabycie umiejętności walki ze stresem: 51% przeznaczyłoby na to tylko 15–30 minut tygodniowo; 33% – godzinę tygodniowo. Potwierdzają to odpowiedzi na pytanie o siłę motywacji do trenowania umiejętności radzenia sobie ze stresem (tab. 15).

Kondycja psychiczna dorosłych, otrzymywane przez nich społeczne i emocjonalne wsparcie wzmacnia ich możliwości w zakresie udzielania pomocy młodzieży w stresie. Naturalne jest, że od nauczycieli oczekuje się, by skutecznie wspomagali uczniów, a czasem i ich rodziców w sytuacjach trudnych. Rzadko natomiast bada się poczucie dyskomfortu w pracy zawodowej oraz obszary oczekiwanej pomocy. Poznanie tych zagadnień mogłoby ułatwić dyrektorom oraz specjalistom udzielanie wsparcia nauczycielom poprzez np. udoskonalanie sposobów rozwiązywania spraw wewnętrznych czy dostosowywania tematyki i form szkoleniowych do potrzeb kadry. Dzia-

Tabela 16

Przełożenie deklarowanej siły motywacji do trenowania umiejętności radzenia sobie ze stresem na poświęcany temu tygodniowy wymiar czasu

Przeznaczony czas (w tygodniu)	Liczba uczniów
15–30 minut	53%
1 godzina	33%
2 godziny	9%

1 uczeń
– „nie jest mi to potrzebne”
1 uczeń
– nie potrafi określić czasu

Źródło: opracowanie własne.



łania takie przyczyniają się do podniesienia miękkich kompetencji zawodowych nauczycieli, co sprzyja efektywności oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych.

Z uwagi na powyższe, w badaniach ankietowych **zapytano również nauczycieli o to, jakich sytuacji trudnych doświadczają w pracy?** Na pytanie odpowiedziały 24 osoby, co stanowi 60% tej grupy respondentów. Odpowiedzi zawarto w 3 grupach:

- sytuacje związane z uczniami,
- sytuacje związane z rodzicami,
- sytuacje dotyczące pracy i spraw wewnętrznych oraz relacji z innymi.

■ **Ad. 1. Sytuacje trudne związane z uczniami** – (12 odpowiedzi):

- „problemy z motywacją ucznia do systematycznej pracy”,
- „słaba współpraca ucznia z nauczycielem, mimo wysokiego zaangażowania nauczyciela”,
- „arogancja niektórych uczniów”,
- „rywalizacja pomiędzy uczniami”,
- „problemy z uczniem, który ma trudną sytuację rodzinną (konflikt rodziców i niezaradność w sferze materialnej)”,
- „roszczeniowa postawa uczniów wobec wyników sprawdzianów”,
- „trudności w pracy z uczniami z dysfunkcjami, zaburzeniami emocji, słuchu, opóźnieniem w stosunku do normy wiekowej”,
- „nieumiejętność rozwiązania konfliktów między uczniami w klasie”,
- „niechęć niektórych uczniów do rozmawiania z nauczycielem o stresujących sytuacjach, zamykanie się w sobie”,
- „nieumiejętność komunikowania się”.

■ **Ad. 2. Sytuacje trudne związane z rodzicami** – (4 odpowiedzi):

- „brak współpracy między nauczycielami a rodzicami”,
- „roszczeniowe postawy rodziców, naciski na nauczyciela w celu uzyskania żądanego efektu, na ogół wyższej oceny”,
- „konfliktowe sytuacje z uczniami i rodzicami, także z powodu ocen”,
- „przerzucanie obowiązków wychowawczych przez rodziców na szkołę”.

■ **Ad. 3. Sytuacje trudne dotyczące pracy i spraw wewnętrznych, relacji z innymi nauczycielami** – (8 odpowiedzi):

- „brak jasnych zasad oceniania pracy nauczyciela”,
- „stresująca atmosfera pracy, brak wsparcia ze strony zwierzchników (plastycy)”,
- „brak współpracy grona pedagogicznego”,
- „*spychanie* obowiązków przez nauczycieli na innych nauczycieli”,
- „brak wsparcia ze strony nauczycieli przedmiotów artystycznych”,
- „brak współpracy zespołu nauczycieli przedmiotów artystycznych”,
- „brak dojrzałości ze strony młodych nauczycieli w relacjach z uczniami (traktowanie ucznia jak kumpla, brak konsekwencji)”.

Kontynuacją pytania skierowanego do nauczycieli o doświadczanie sytuacji trudnych, było dopytanie o to *od kogo i jakiego rodzaju wsparcia zawodowego nau-*



czyciele oczekują w miejscu pracy? W ankiecie na pytanie otwarte wypowiedziało się 20 osób, co stanowi 50% respondentów. Wśród odpowiedzi wskazać należy, że 9 osób zadeklarowało:

- „oczekuję wsparcia od dyrektora szkoły”,
- „oczekuję wsparcia od zwierzchników”: mówią o tym nauczyciele przedmiotów artystycznych; przykładowe poruszane sytuacje, problemy:
 - kiedy ma się zastrzeżenia do pracy nauczyciela, ale nie mówi się o nich wprost, tylko informacje krążą poza adresatem zastrzeżeń, przez co nie ma on szansy wyjaśnienia bądź modyfikacji relacji czy zadania,
 - organizacja wspólnego „frontu”, zasad w rozmowach z rodzicami,
 - regularne spotkania nauczycieli przedmiotów artystycznych,
 - opracowania precyzyjnych zasad postępowania w sytuacjach konfliktowych i wystawiania ocen z zachowania).

Ponadto 9 osób uzasadniło, że oczekuje wsparcia od psychologa/pedagoga szkolnego, innych nauczycieli i od specjalisty, a także od poradni psychologiczno-pedagogicznych (w zakresie np.: „właściwego reagowania na trudności ucznia”; „pomocy w przygotowaniu lekcji wychowawczych”; „lepszego organizacji czasu przez młodzież”; „pozyskiwania informacji o uczniach w celu lepszego ich wspierania w trudnościach oraz stymulowania ich rozwoju”). Kolejne 2 osoby powiedziały, że oczekują wsparcia od innych nauczycieli (np. „w sytuacji, gdy rodzic prezentuje postawę roszczeniową, albo nie wykazuje chęci współpracy”) oraz oczekują mądrych decyzji właściwych ministrów, współpracy z nauczycielem wspomagającym (w opinii nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących) oraz życzyliby sobie większego zainteresowania problemami ucznia ze strony rodziców.

Podsumowanie

Wyniki badania pilotażowego wskazują, że stres uczniowski w szkołach plastycznych jest problemem, któremu warto poświęcić szczególną uwagę. Jego analiza ujawnia, że wiodące źródła szkolnego stresu tkwią w czynnikach organizacyjnych, takich jak terminowe wykonanie zadań plastycznych. Związane są także z ekspozycją społeczną, np. ustnym sprawdzaniem wiedzy. Wynikają również z niejasnej komunikacji, w tym zasad oceniania, co przejawia się nadmiernie dyrektywnymi lub uogólnionymi korektami. Należy zauważyć, że percepcja czynników stresujących uczniów i dorosłych dość często się różni, szczególnie w obszarach dotyczących problemów rodzinnych i uczuciowych, ale także związanych z prezentacją i oceną prac plastycznych.

Zwątpienie młodzieży w możliwość sprostania oczekiwaniom i wymaganiom nauczycieli, obawy przed krytyką, poczucie niedoceny oraz niespełniania własnych aspiracji generują przykre emocje typu martwienie się, niepokój, lęk, bezradność. Pod wpływem stresu dość często uczniowie obniżają jakość procesów intelektualnych, potocznie określanych „pustką w głowie”. Wiodącymi objawami fizjologicznymi są: tremor ciała, poczucie wyczerpania i dolegliwości bólowe. Mimo doświadczanych objawów młodzież stara się uruchamiać zachowania koncentrujące się na rozwiązaniu problemów, o czym świadczy bardzo wysoki poziom zgodności opinii wszystkich



respondentów (z nieznacznym przecenianiem przez nauczycieli tendencji unikowych uczniów i niedocenianiem tej skłonności przez rodziców).

Jedynie 33% badanej młodzieży uważa, że dobrze i bardzo dobrze radzi sobie ze stresem, pozostała grupa albo w ogóle nie potrafi ocenić siebie w tej sferze (22%), albo postrzega siebie jako osoby mało zaradne. W sytuacjach trudnych uczniowie najczęściej czerpią wsparcie z relacji rówieśniczych. Rodzice i nauczyciele przeceniają swój udział w roli „pomagaczy”.

Zarówno uczniowie, jak i rodzice oraz nauczyciele podkreślają dużą rolę zajęć, które nauczyłyby młodzież radzić sobie ze stresem. Uczniowie podają, że najbardziej pożądaną formą wspomagania ich w tym zakresie są zajęcia warsztatowe prowadzone przez specjalistę pedagoga/psychologa oraz pomoc rodziców. Rodzice nie odpowiadają na te potrzeby i pracę tę w większości zrzucają na szkołę. Nauczyciele dewaluuą rolę rodziców, uważając, że za umiejętności uczniów w walce ze stresem odpowiada specjalista psycholog/pedagog.

Zajęcia prowadzone w szkołach były zazwyczaj poświęcone któremuś z elementów warsztatu: wiedzy, sposobom zapobiegania stresowi, czy technikom radzenia sobie z napięciem psychicznym. Wszystkie wymienione wyżej umiejętności uczniowie mogliby nabyć w trakcie kilkugodzinnego warsztatu radzenia sobie ze stresem, jednakże niechętnie poświęciliby oni czas wolny na takie zajęcia. Wynika to być może z przekonania, że warsztat wiąże się z dodatkowym wysiłkiem i zajmuje czas potrzebny na wykonanie innych szkolnych zadań. Uczniowie chętnie korzystaliby z takich zajęć w trakcie lekcji.

Z powyższymi spostrzeżeniami korespondują odpowiedzi na pytania o motywację do trenowania umiejętności radzenia sobie ze stresem, gdzie tylko 13% uczniów określa ją jako wysoką.

Nauczyciele w szkole doświadczają wielu trudnych sytuacji. Zawierają się one w obszarach relacji z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Nauczyciele, szczególnie przedmiotów artystycznych (jak wynika z doświadczeń zawodowych zespołu oraz analizy ankiet), oczekują większego wsparcia od zwierzchników. Obie grupy nauczycieli oczekują natomiast wsparcia i współpracy ze specjalistą – pedagogiem/psychologiem szkolnym, który wskaże na postępowanie i metody pracy z uczniami prezentującymi dysfunkcje rozwojowe; podpowie, jak prawidłowo reagować na ich zachowania; pomoże w przygotowaniu lekcji wychowawczych; wskaże młodzieży na właściwą organizację czasu; udzieli informacji o zasadach wspierania i stymulowania rozwoju uczniów.

Bibliografia

- Dyląg A. (2005), *Stres – towarzysz życia*; w: K. Bąk., A. Dyląg, D. Glanda, A. Głębocka, J. Hejdtman, A. Karolczyk, E. Klepacka-Gryz, M. Makowski, W. Oniszczenko, J. Rosiński, M. Rudnicka, A. Samson, L.M. Szawdyn, K. Zielińska, J. Żoga (red.), *Człowiek i psychologia*. Bielsko Biała: Wydawnictwo Park Sp. z o.o., s. 181–202.
- Heszen-Niejodek I. (2000), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*; w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 465–492.



- Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K. (2007), *Spostrzegane wsparcie a występowanie stresu rodzinnego wśród młodzieży*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (206), s. 171–193.
- Kępińska-Welbel J. (2010), *Trzy oblicza tremy*; w: M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska [Nogaj] (red.), *Poradnictwo Psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*. Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych, s. 131–134.
- Kuśpit M. (2006), *Pokonać stres*. „Remedium”, nr 1 (107), s. 44–45.
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2007), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres*. Warszawa: Branta.
- Wroński R. (2014), *Charakterystyka buntu młodzieżowego młodzieży uzdolnionej plastycznie*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 2, s. 67–78.

**WYBRANE KONTEKSTY
PRACY PSYCHOLOGÓW
I PEDAGOGÓW SZKOLNYCH
SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH
W ŚWIETLE TRUDNOŚCI
DOŚWIADCZANYCH PRZEZ UCZNIÓW**



Urszula Bissinger-Ćwierz¹⁸

Model pracy psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym

Nie ma takiego problemu, odnoszącego się do nauczania, który by nie miał warstwy psychologicznej.

Andrzej Jurkowski

Streszczenie

Tożsamość zawodowa specjalisty szkolnego – psychologa i pedagoga – pracującego w szkole muzycznej, plastycznej, baletowej i/lub w bursie, wyznaczona jest specyfiką polskiego szkolnictwa artystycznego i jego odrębnością w stosunku do ogólnego systemu oświaty. W sytuacji pracy w środowisku artystycznym, oprócz podstawowych kwalifikacji zawodowych, specjalista taki winien legitymować się wiedzą i umiejętnościami z zakresu psychologii rozwoju artystycznego i pedagogicznych problemów kształcenia artystycznego. W związku z tym zaistniała potrzeba opracowania, w oparciu o literaturę przedmiotu i uregulowania legislacyjne, modelu pracy psychologa i pedagoga szkolnego szkolnictwa artystycznego, który ustanawia ramy porządkujące funkcjonowanie zawodowe specjalisty szkolnego, dostarczając jednocześnie algorytm postępowania zawodowego. W zakres modelu wchodzi: (1) określenie roli zawodowej specjalisty jako eksperta i propagatora wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, w tym wiedzy z zakresu rozwoju artystycznego; (2) wyodrębnienie sześciu obszarów działalności: poradnianej, diagnostycznej, wychowawczej, opiekuńczej, psychoedukacyjnej i profilaktycznej; (3) opisanie zadań niespecyficznych realizowanych w całym systemie oświaty i specyficznych, charakterystycznych tylko dla szkolnictwa artystycznego oraz form ich realizacji; (4) ustalenie instytucji i organizacji, z którymi specjalista szkoły artystycznej powinien współpracować; (5) przedstawienie dokumentacji wymaganej w pracy psychologa i pedagoga szkolnego.

Słowa kluczowe:

specjalista szkolnictwa artystycznego, obszary działalności, zadania specyficzne i niespecyficzne, formy realizacji, współpraca, dokumentacja pracy

¹⁸ Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

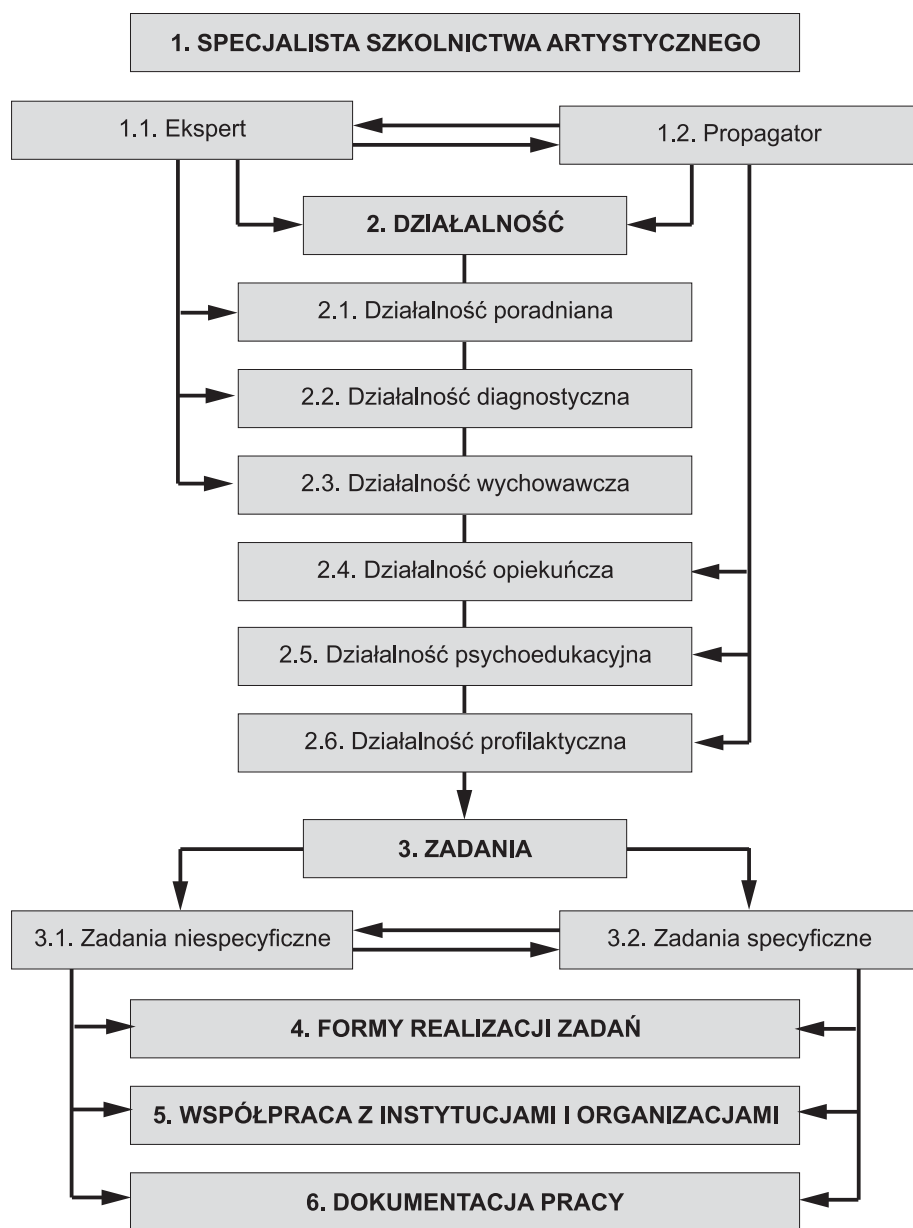


Wprowadzenie

Specyfika szkolnictwa artystycznego obejmuje dwa wymiary. Pierwszym jest odrębność systemowa kształcenia artystycznego w stosunku do ogólnego systemu oświaty w Polsce. Drugi wymiar dotyczy odrębności między poszczególnymi typami szkół artystycznych, w zależności od dziedziny sztuki – muzycznej, plastycznej, tanecznej – jaką realizują w procesie kształcenia uczniowie i nauczyciele. Chcąc udzielać adekwatnej pomocy uczniom uzdolnionym kierunkowo oraz ich rodzicom i nauczycielom, psychologowie i pedagodzy szkolni zatrudnieni w szkolnictwie artystycznym powinni w swojej pracy uwzględniać ową specyfikę.

Szczególne miejsce w szkolnictwie artystycznym zajmują pedagodzy-artyści, czyli nauczyciele-muzycy, nauczyciele-plastycy i nauczyciele-tancerze, gdyż w swojej pracy łączą specjalistyczną wiedzę i umiejętności z zakresu nauczanej sztuki, z umiejętnościami dydaktycznymi i kompetencjami psychologicznymi. To dwuzawodowstwo artystyczno-pedagogiczne nauczycieli jest symetryczne do oczekiwanego dwuzawodowstwa specjalisty – psychologa i pedagoga szkolnego – pracującego w szkolnictwie artystycznym. Bowiem ów psycholog/pedagog winien legitymować się nie tylko podstawowymi kwalifikacjami zawodowymi, czyli studiami magisterskimi z dziedziny psychologii i/lub pedagogiki ogólnej oraz ukończonym kursem pedagogicznym, lecz także specjalistyczną wiedzą i umiejętnościami z zakresu specyfiki kształcenia muzycznego, plastycznego lub baletowego. Dotyczy to szczególnie: (1) wiedzy o psychologiczno-pedagogicznych determinantach rozwoju artystycznego, (2) posiadania narzędzi pomiaru zdolności kierunkowych oraz kompetencji w zakresie diagnozy trudności specyficznych dla rozwoju artystycznego, (3) umiejętności organizowania odpowiedniego wsparcia psychologicznego i terapeutycznego, zgodnego z potrzebami i oczekiwaniami uzdolnionych artystycznie uczniów i nauczycieli. Powyższe wymiary działalności poradniczej i diagnostycznej wynikają ze specyfiki potrzeb charakterystycznych dla szkolnictwa artystycznego. Natomiast równolegle z nimi oczekuje się od psychologów i pedagogów szkolnych podejmowania się działań niespecyficznych z zakresu: wychowania, opieki, profilaktyki i psychoedukacji, które realizowane są we wszystkich typach szkół polskiego systemu oświaty, jako wymóg wynikający z przepisów prawa oświatowego.

Biorąc pod uwagę powyższą charakterystykę, zaistniała potrzeba opracowania modelu pracy psychologa i pedagoga szkolnego szkolnictwa artystycznego, który uwzględnia: (1) rolę specjalisty szkolnego w strukturze szkoły, (2) różnorodne obszary realizacji działalności specjalisty, (3) zadania specyficzne dla szkolnictwa artystycznego i niespecyficzne wynikające z ogólnych przepisów prawa, (4) zróżnicowane formy ich realizacji, (5) zakres współpracy z organizacjami i instytucjami powołanymi do wspierania działalności w polskiej oświecie, w tym do opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi oraz sposoby dokumentowania pracy specjalisty szkolnego. Niniejszy model osadzony jest zarówno w literaturze przedmiotu, wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki ogólnej oraz psychologii i pedagogiki kształcenia artystycznego, jak i w dotychczasowej praktyce specjalistycznego poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego szkolnictwa artystycznego, a także w uregulowaniach legislacyjnych dotyczących ogólnego systemu oświaty i systemu kształcenia artystycznego. Źródła modelu stanowią następujące pozycje:



Rysunek 1. Model pracy psychologa i pedagoga szkolnego szkolnictwa artystycznego

Źródło: opracowanie własne

1. Kutra G. (2010), *Model roli psychologa szkolnego – propozycja własna*; w: G. Kutra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
2. *Ustawa o systemie oświaty z dn. 7.09.1991* (Dz.U. 1991, Nr 95, poz. 425).



3. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dn. 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 18.08.2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. 2015, poz. 1249).
5. Bissinger-Ćwierz U. (2013), *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA)*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 1.

Zaprezentowany model nadaje ramy porządkujące dotychczasowej wizji roli i zadań psychologa i pedagoga szkolnego pracującego w szkołach muzycznych, plastycznych, baletowych oraz bursach szkolnictwa artystycznego. W dalszej części artykułu omówione zostaną poszczególne części strukturalne powyższego modelu.

Specjalista szkolnictwa artystycznego

Psycholog i pedagog pracujący w szkole muzycznej, plastycznej i baletowej oraz bursie, to **specjalista szkolnictwa artystycznego** powołany do wspomagania procesu nauczania ogólnokształcącego i artystycznego oraz przebiegu wychowania szkolnego ucznia. Pełni on z jednej strony rolę **eksperta** do spraw opieki psychologiczno-pedagogicznej realizowanej w trakcie wychowania i nauczania uczniów uzdolnionych kierunkowo, a z drugiej **propagatora** działań ochronnych, które mają na celu wsparcie prawidłowego rozwoju ucznia w wymiarze osobowym i artystycznym (por. Katra, 2010). Specjalista szkolnictwa artystycznego podejmuje następujące rodzaje działalności: **poradnianą, diagnostyczną, wychowawczą, opiekuńczą, psychoedukacyjną i profilaktyczną**. Każdy rodzaj działalności wykonywany jest w szkolnictwie artystycznym za pomocą zadań niespecyficznych i specyficznych. **Zadania niespecyficzne** dotyczą ogólnych aspektów wychowania i profilaktyki, realizowane są zarówno w szkołach artystycznych, jak i w szkołach ogólnego systemu oświaty. Natomiast **zadania specyficzne** charakterystyczne są tylko dla szkolnictwa artystycznego, bowiem określa je dziedzina sztuki – muzycznej, plastycznej, baletowej – jaką realizują w procesie kształcenia uczniowie i nauczyciele. Obydwa rodzaje zadań mają swoje ustalone **formy realizacji**. Wykonywanie zadań wymaga również podejmowania stałej **współpracy** z organizacjami i instytucjami powołanymi do wspierania pracy wychowawczo-opiekuńczej z młodzieżą uzdolnioną artystycznie. Działalność specjalisty szkolnego powinna być również odpowiednio **dokumentowana**.

Ekspert

Podstawową rolą psychologa i pedagoga szkolnego jako **eksperta** jest czuwanie nad całością procesu wychowawczego. Istotę jego pracy stanowi analiza rzeczywistych funkcji działań wychowawczych oraz osiągniętych w tym zakresie efektów, z za-



chowaniem zewnętrznej perspektywy wobec zjawisk szkolnych (Jurkowski, 2003). Zewnętrzna perspektywa polega na zachowaniu swoistej autonomii specjalisty szkolnego wobec wewnętrznych celów szkoły, pewnej niezależności i dystansu wobec formalnych i nieformalnych układów panujących w szkole (Katra, 2010). W praktyce jest to raczej trudne, bowiem specjalistów zatrudnia się na etacie nauczyciela (nauczyciel-psycholog, nauczyciel-pedagog), którzy podlegają bezpośrednio dyrektorowi szkoły, wpisując się niejako w strukturę szkoły. Jednakże w swojej pracy i podejmowanych działaniach mogą oni dążyć do wytworzenia pewnej autonomii, bowiem są do tego odpowiednio merytorycznie przygotowani.

Wykształcenie zawodowe specjalistów szkolnych predestynuje ich do rozumienia całokształtu tego, co dzieje się w szkole w świetle wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, oraz do formułowania adekwatnych opinii, wskazówek, zaleceń (ibidem). Podstawowym zadaniem eksperta jest rozpoznawanie i identyfikowanie konsekwencji różnorodnych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, które wpływają na rozwój osobowy i artystyczny ucznia szkoły muzycznej, plastycznej i baletowej oraz naprawianie zdiagnozowanych nieprawidłowości (ibidem). Podstawowym przedmiotem zainteresowania eksperta są: ogólny klimat szkoły, w tym atmosfera poszczególnych zajęć ogólnokształcących i przedmiotów artystycznych oraz interakcje wychowawcze w wymiarze indywidualnym (uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń, nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–rodzic, uczeń–rodzic) i grupowym (klasa – wynikająca z nauki przedmiotów ogólnokształcących, klasa – wynikająca z nauki przedmiotów artystycznych, nieformalne grupy uczniów, zespół artystyczny, samorząd, rada pedagogiczna, rada rodziców). Specjalista szkolny jako ekspert podejmuje głównie działania – **poradniane, diagnostyczne, wychowawcze i psychoedukacyjne**.

Propagator

Podstawową aktywnością zawodową psychologa i pedagoga szkolnego jako **propagatora** jest aktywne inicjowanie i organizowanie działań mających na celu umacnianie zasobów osobistych, artystycznych i prozdrowotnych uczniów, rozwijanie ich samoświadomości i samokontroli oraz zapobieganie powstawaniu problemów (związanych np. z brakiem osiągnięć artystycznych czy podejmowaniem zachowań ryzykownych). Jako inicjator/propagator specjalista szkolny powinien być „widzialny” w szkole, obecny w klasach zbiorowych i indywidualnych, w pokoju nauczycielskim, za kulisami podczas przesłuchań i jako obserwator podczas egzaminów oraz jako uczestnik różnych uroczystości szkolnych: koncertów, popisów, wernisaży, występów, spektakli i innych. „Frontowy” model pełnienia roli zawodowej zakłada zdolność do czerpania informacji o życiu szkoły z obserwacji uczestniczącej, stwarza szansę bycia w samym środku szkolnych wydarzeń (Sokołowska, 2010). Tylko psycholog/pedagog szkolny *działający bezpośrednio na terenie szkoły, posiada zazwyczaj orientację w środowisku szkolnym, zna tradycję szkoły, strukturę personalną, atmosferę, aktualne zadania i plany perspektywicznego rozwoju, uczestniczy w życiu bieżącym szkoły i uroczystościach okazjonalnych. Ze względu na stały kontakt ze szkołą i dostęp do jej problemów, lepiej dostrzega trudności, które trzeba rozwiązać, a ponadto, może je rozpatrywać na tle szerokiego wachlarza uwarunkowań w środowisku naturalnym,*



przez co analiza problemów zyskuje głębię i daje większe prawdopodobieństwo prawidłowego rozwiązania (Lachowicz, 2010, s. 34). W tym obszarze podejmowane przez specjalistę szkolnego są głównie działania **wychowawcze, opiekuńcze, psychoedukacyjne i profilaktyczne**.

Działalność

Praca psychologa i pedagoga szkolnego polega na prowadzeniu różnych form działalności, w tym: (1) poradnianej, (2) diagnostycznej, (3) wychowawczej, (4) opiekuńczej, (5) psychoedukacyjnej i (6) profilaktycznej.

■ Działalność poradniana

Do podstawowych zadań specjalisty szkolnego należą działania z zakresu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego. W szerokim rozumieniu poradnictwo to *forma pomocy oferowana osobom zdrowym, przeżywającym trudności przystosowawcze lub kryzysy rozwojowe* (Czabała, Sęk, 2000, s. 617). W węższym ujęciu poradnictwo w szkole to wsparcie uczniów, ich rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów osobistych i zawodowych. Poradnictwo szkolnictwa artystycznego obejmuje dodatkowo problemy związane z kształceniem artystycznym.

Pomoc psychologiczna udzielana w formie indywidualnych porad i konsultacji, to szczególnie interakcja między osobą pomagającą a oczekującą pomocy, polegająca na pełnym skupieniu na osobie wspomaganą i jej problemie, w atmosferze obopólnego zaufania. Celem owej pomocy jest zidentyfikowanie problemu, poszukanie sposobów jego rozwiązania i wzmocnienie klienta w realizowaniu planowanych zmian (ibidem). O profesjonalizmie osoby pomagającej świadczy przede wszystkim umiejętność zastosowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej do rozwiązywania konkretnych dylematów życiowych, rodzinnych, szkolnych czy zawodowych. Najważniejsze obszary kompetencji psychologa i pedagoga dotyczą dwóch sfer – emocjonalnej i poznawczej. W zakresie sfery emocjonalnej ważne są: empatia, wrażliwość, umiejętność aktywnego słuchania, odzwierciedlania, parafrazowania i inne. W kontekście sfery poznawczej liczy się trafność spostrzegania sytuacji problemowej i umiejętność rozpoznawania potrzeb osoby oczekującej pomocy (Zieliński, za: Nogaj, 2014).

Lecz problemy *to nie tylko kłopoty, ale również niewykorzystane szanse i możliwości potencjalnego rozwoju* (Karpeta, za: ibidem, s. 131). Jest to szczególnie ważne w przypadku szkolnictwa artystycznego, gdzie uruchomienie całego potencjału muzycznego, plastycznego czy tanecznego stanowi istotę i cel profesjonalnego kształcenia. W sytuacji podejmowania działalności poradnianej w środowisku artystycznym, konieczna staje się wiedza specjalisty szkolnego z zakresu psychologii rozwoju artystycznego i specyfiki pedagogicznych problemów kształcenia artystycznego. Bezценne jest także doświadczenie własne z zakresu wykonawstwa muzycznego, plastycznego czy tanecznego. To dwuzawodowstwo daje gwarancję udzielania celowanej i kompetentnej pomocy: uczniom – w przypadku problemów dotyczących procesu wykonawstwa artystycznego, nauczycielom – w sytuacji trudności doświadczanych w procesie nauczania przedmiotów artystycznych, rodzicom – w kontekście



opieki rodzicielskiej nad dziećmi uzdolnionymi artystycznie. Takimi kwalifikacjami dysponuje większość psychologów zatrudnionych w specjalistycznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych CEA. Niektórzy z nich mają wyższe wykształcenie zarówno w dziedzinie psychologii, jak i muzyki (wydziały instrumentalne i edukacji muzycznej). Dodatkowo na co dzień pracują jako psycholodzy szkolni w szkolnictwie artystycznym. Podnosi to w znacznej mierze rzetelność i trafność porad i konsultacji udzielanych uczniom i nauczycielom szkół muzycznych w zakresie uczenia się i nauczania przedmiotów artystycznych. Daje również solidne podstawy do opracowywania profesjonalnych publikacji z zakresu psychologicznych i pedagogicznych podstaw kształcenia artystycznego.

Innymi formami poradnictwa szkolnego są działania o charakterze interwencyjnym i mediacyjnym. Działania te nie są specyficzne dla szkolnictwa artystycznego, ale w każdym roku szkolnym odnotowuje się sytuacje wymagające działalności interwencyjno-mediacyjnej na linii uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel lub nauczyciel–rodzic, które mają miejsce w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych. Działania o charakterze interwencyjnym podejmowane są w sytuacji wyraźnych kryzysów, na jakie mogą natrafić wszystkie osoby biorące udział w procesie nauczania i wychowania szkolnego. Interwencja jest działaniem aktywnym, ograniczonym w czasie, wymagającym szybkich decyzji, zmierzającym do odzyskania przez osobę dotkniętą kryzysem względnej równowagi. *Kryzys jest momentem zwrotnym, stanem, który cechuje się dużym napięciem emocjonalnym, uczuciem przerażenia, obawą przed utratą kontroli i poczuciem bezradności oraz przed różnymi formami dezorganizacji zachowania i objawami somatycznymi* (Czabała, Sęk, 2000, s. 615). Podstawę interwencji stanowi szybka diagnoza poziomu zagrożenia życia i zdrowia oraz oddzielenie osoby w kryzysie od źródła zagrożenia. W następnej kolejności dostarcza się optymalnego wsparcia emocjonalnego i informacji obniżających lęk oraz zwiększających nadzieję na pozytywne rozwiązanie problemu. Natomiast mediacje to proces, w którym uczestnicy konfliktu próbują usunąć rozbieżności i osiągnąć porozumienie w obecności osoby trzeciej – mediatora (Wosińska, 2004). W pracy mediatora ważne jest przestrzeganie zasad modelujących zachowanie stron, takich jak: bezstronność (niefaworyzowanie żadnej ze stron), neutralność (nieopowiadanie się za żadnym rozwiązaniem), dobrowolność i poufność (Czwartosz, 2010). Wśród bezpośrednich korzyści wynikających z pracy mediatora wymienić należy: obniżenie napięcia związanego z sytuacją konfliktu, uporządkowanie faktów i kwestii spornych, zmianę sposobu spostrzegania stron konfliktu, usprawnienie komunikacji (ibidem, s. 137–138).

■ Działalność diagnostyczna

Do szczególnych zadań psychologa i pedagoga szkolnego należy prowadzenie badań i działań diagnostycznych oraz stały monitoring środowiska wychowawczego szkoły. Diagnozowanie w psychologii, najogólniej ujmując, to proces aktywnego poszukiwania danych potrzebnych do identyfikacji problemu, sprecyzowania orzeczenia diagnostycznego i podjęcia działań zmierzających do zmiany aktualnego stanu psychospołecznego (Paluchowski, Hornowska, 2000). Diagnostyki dokonuje się za pomocą psychologicznych i pedagogicznych metod badawczych oraz standaryzowanych narzędzi pomiaru, do których należą m.in.: obserwacja, wywiad,



rozmowa psychologiczna, testy psychologiczne (inteligencji, osobowości, zdolności), testy pedagogiczne, metody socjometryczne, metoda sondażu diagnostycznego (Strelau, 2000; Zaczyński, 1995). W tym miejscu należy wspomnieć, że badania psychologiczne mogą przeprowadzać tylko i wyłącznie psycholodzy, którzy mają prawo wykorzystywać standaryzowane testy psychologiczne dostępne w Polskim Towarzystwie Psychologicznym i inne licencjonowane narzędzia pomiaru. Natomiast pedagodzy i nauczyciele mogą korzystać z metod i technik ogólnodostępnych, nie-wymagających specjalistycznej wiedzy psychologicznej (Limont, 2005).

W szkolnictwie artystycznym ważne jest korzystanie z testów psychologicznych i pedagogicznych dotyczących pomiaru zdolności kierunkowych i tremy. Uzasadnione jest również badanie twórczych postaw uczniów uzdolnionych artystycznie, za pomocą narzędzi zweryfikowanych pod względem trafności, rzetelności i adaptacji do warunków polskich. Biorąc również pod uwagę specyficzne dla szkolnictwa artystycznego trudności o psychologicznym charakterze, warto, aby psycholog szkolny korzystał ze specyficznych metod pomiaru, diagnozujących np. relacje szkolne, radzenie sobie w sytuacjach stresowych, czy też poziom potrzeby aprobaty społecznej czy spójności samooceny (podrozdział 3.2.2).

Szkolna diagnostyka psychologiczna ma wymiar zarówno indywidualny, jak i grupowy. Diagnoza indywidualna dotyczy rozpoznawania potrzeb i możliwości ogólnorozwojowych i artystycznych oraz zaburzeń psychofizycznych uczniów, w celu określenia przyczyn ich niepowodzeń edukacyjnych i wspierania ich mocnych stron (Rozporządzenie MEN, 2013). Diagnoza grupowa zaś pozwala na szacowanie sytuacji wychowawczych pojawiających się zarówno w poszczególnych szkołach, jak i w regionach CEA. W ostatnich latach, wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego, oceniono – w wymiarze regionalnym – poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów szkół artystycznych (Krygier, Wojtanowska-Janusz, 2013) oraz – w wymiarze ogólnopolskim – poziom zagrożenia uzależnieniami i przemocą młodzieży gimnazjalnej i licealnej szkół muzycznych, plastycznych i baletowych (Bissinger-Ćwierz, 2015).

Do szkolnej diagnostyki grupowej zalicza się również monitoring stanowiący formę obserwacji uczestniczącej, której celem jest przyglądanie się wszystkim elementom środowiska wychowawczego oraz samego procesu wychowania z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej. Praktycznie oznacza to, by wychwycić występowanie wszystkich korzystnych i niekorzystnych zjawisk, które mogą zaistnieć w szkole, np. takich jak:

- komunikacja interpersonalna w klasach instrumentalnych, na zajęciach plastycznych, podczas lekcji tańca, w grupie wychowawczej;
- interakcje społeczne w zbiorowych i indywidualnych klasach szkolnych, w pokojach w bursie, w pokoju nauczycielskim, podczas rady pedagogicznej;
- diagnoza poziomu i sposobów realizacji w szkole założonych celów dydaktycznych i wychowawczych;
- diagnoza poziomu zagrożeń związanych z podejmowaniem zachowań ryzykownych.

Monitoring jest nieodzowną bazą dla kolejnych form pracy specjalisty szkolnego, bowiem stanowi wyjściową diagnozę sytuacji szkolnej (Katra, 2010). Na bazie

monitoringu powstają również wszelkie oddziaływania profilaktyczne. Monitoring realizuje się za pomocą wszystkich dostępnych metod i narzędzi pomiaru psychologicznego i pedagogicznego.

■ Działalność wychowawcza

Wychowanie, obok kształcenia i opieki, to główne zadanie współczesnej szkoły. Oczekuje się od niej, aby była nie tylko instytucją nauczającą, ale także chroniącą indywidualność każdego ucznia, przygotowującą go do świadomego i wartościowego uczestnictwa w życiu społecznym oraz do kierowania własnym rozwojem i do samo-realizacji (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawali, 2012, s. 9). Poprzez **kształcenie** rozumiemy system działań umożliwiających jednostce poznanie świata i przygotowanie do jego zmieniania. **Wychowanie** zaś to świadome i celowe działanie psychologiczno-pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych zmian w osobowości wychowanka, w jego charakterze, tożsamości i systemie wartości (Rubacha, 2005). Wychowanie pełni dwie podstawowe funkcje – socjalizacyjną (adaptacyjną) i emancypacyjną (wyzwalającą) (Brzezińska, 2000). Pierwsza wiąże się z rozwijaniem kompetencji pozwalających jednostce na znalezienie miejsca w strukturze związków społecznych i wypełnianie zadań wynikających z oczekiwań kierowanych do niej przez otoczenie. Druga podkreśla specyficzny potencjał każdej osoby i obliuguje do poszukiwania indywidualnych sposobów jego rozwoju. W procesie wychowania mamy do czynienia z interakcją społeczną, w której intencją jednej ze stron jest spowodowanie określonej zmiany u partnera interakcji (ibidem). Kierunek i przebieg interakcji wychowawczej, jej zakres, intensywność, sposoby oraz środki jej wywołania przybierają określony kształt w zależności od koncepcji wychowania przyjmowanej przez wychowawców. Bezpośrednimi realizatorami działalności wychowawczej są rodzice i nauczyciele. Rolą psychologa jest wspieranie ich w podejmowanych działaniach, szczególnie w sytuacjach trudnych decyzyjnie, emocjonalnie czy społecznie (ibidem).

Istotą przeprowadzonej w roku akademickim 2014/2015 reformy szkolnictwa artystycznego jest łączenie działalności dydaktycznej z zadaniami wychowawczymi. Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256 z późn. zm.) nakłada na szkolnictwo artystyczne obowiązek realizacji nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach artystycznych. Obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisane są w formie oczekiwanych efektów kształcenia – wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych. A zatem szkolnictwo artystyczne w Polsce, oprócz realizacji podstawowych zadań programowych związanych z kształceniem muzycznym, plastycznym i baletowym, zobligowane jest do realizacji zadań wychowawczych, które polegają na wspomaganiu ucznia w osiągnięciu pełni jego rozwoju psychofizycznego. Wyznacznikami rozwoju są: **w sferze fizycznej** – wiedza i umiejętności pozwalające na prowadzenie zdrowego stylu życia i podejmowanie działań prozdrowotnych; **w sferze psychicznej** – zbudowanie równowagi i harmonii psychicznej, właściwego stosunku do świata, poczucia siły, chęci do życia, witalności; **w sferze społecznej** – kształtowanie postawy otwartości w życiu społecznym, adekwatnym pełnieniu ról społecznych, interioryzacji wzorów i norm społecznych; **w sferze aksjologicznej** – zdobycie konstruktywnego i stabil-





nego systemu wartości, w tym świadomość znaczenia zdrowia i poczucia sensu życia (Rozporządzenie MEN, 2015). W szkołach artystycznych w sferze aksjologicznej znaczące miejsce zajmuje wartość sztuki i profesjonalnej aktywności artystycznej.

■ Działalność opiekuńcza

W szkolnej rzeczywistości stosunkowo mało miejsca zajmuje opieka nad uczniami, przynajmniej w kontekście celowo podejmowanych, świadomych i zaplanowanych działań. A opieka i wychowanie to procesy ściśle ze sobą związane (Walc, 2012). W literaturze przedmiotu można odnaleźć cztery podstawowe zakresy funkcji opiekuńczych szkoły: funkcje elementarne (wewnętrzne), funkcje kompensacyjne (wyównawcze), funkcje integracyjne i opieka całkowita (ibidem). Elementarne funkcje sprowadzają się do zapewnienia uczniom bezpieczeństwa, ochrony zdrowia i troski o higienę pracy. Zapewnienie uczniom bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego podczas ich pobytu szkole to podstawowa powinność szkoły, która łączy się z obowiązkiem ciągłego rozpoznawania występujących zagrożeń i bieżącego organizowania działalności ochronnej. W ramach funkcji kompensacyjnej szkoła podejmuje następujące zadania: udzielanie pomocy materialnej uczniom, organizowanie żywienia i dożywiania uczniów, organizowanie opieki nad dziećmi rodziców pracujących do późnych godzin, zapobieganie niepowodzeniom szkolnym i przeciwdziałanie ich skutkom. Funkcja integracyjna polega na wiązaniu działalności szkoły w zakresie opieki nad dzieckiem z rodziną i instytucjami środowiska lokalnego. Natomiast opieka całkowita to tworzenie internatów, burs i ośrodków dla zapewnienia opieki dzieciom podczas ich przebywania poza miejscem zamieszkania. Punktem wyjścia do działalności opiekuńczej szkoły jest rozpoznanie sytuacji opiekuńczej uczniów, do której zobowiązani są wychowawcy, nauczyciele i specjaliści szkolni.

■ Działalność psychoedukacyjna

Przedmiot pedagogiki określa się zamiennie i równocześnie terminami: wychowanie, kształcenie i edukacja, które w szerokiej perspektywie są określeniami bliskoznacznymi. *Rozumiemy przez nie wszelkie warunki, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich strefach życia społecznego* (Kwieciński, 2005, s. 11). Przy czym termin **edukacja** jest pojęciem o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności. Obejmuje wszelkie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowania, czyli ogół oddziaływań służących formowaniu (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka (Milerski, Śliwerski, 2000). Działania psychoedukacyjne zakładają rozwój kompetencji psychologicznych i społecznych, umożliwiających młodym ludziom zaspokajanie najważniejszych osobistych potrzeb w sposób akceptowany społecznie. W ramach owej działalności stosuje się strategie informacyjne oraz praktyczne ćwiczenie umiejętności interpersonalnych.

Strategie informacyjne w szkole mają na celu dostarczenie prawdziwych, aktualnych i dostosowanych do percepcji młodzieży informacji, dzięki którym może ona dokonywać bardziej racjonalnych wyborów i podejmować bardziej adekwatne decyzje w swoim funkcjonowaniu społecznym (Gaś, 2003). U podstaw tych działań leży



przekonanie, że ludzie, zwłaszcza młodzi, zachowują się ryzykownie, ponieważ zbyt mało wiedzą o mechanizmach i następstwach takich zachowań. Zakłada się, że dostarczenie informacji np. o skutkach palenia tytoniu, picia alkoholu, odurzania się narkotykami czy aktywności seksualnej spowoduje zmianę postaw, a w rezultacie wpłynie na zmianę zachowania. Programy informacyjne obejmują takie działania jak: wykorzystanie środków masowej komunikacji, ulotki, broszury, plakaty, gazetki, wykłady, seminaria, pogadanki i inne.

Celem praktycznych ćwiczeń umiejętności interpersonalnych jest pomoc w rozwijaniu takich kompetencji miękkich, jak: umiejętność nawiązywania relacji, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów, mówienia „nie” w sytuacji nacisku grupowego, rozumienie mechanizmów nacisku społecznego, umiejętność tworzenia sojuszy (poszukiwania i udzielania wsparcia i pomocy). U podstaw tych strategii leży przekonanie, że ludzie, nawet dysponujący odpowiednią wiedzą, podejmują zachowania ryzykowne z braku wielu umiejętności niezbędnych w życiu społecznym. Deficyt w zakresie kompetencji społecznych uniemożliwia im budowanie głębszych relacji interpersonalnych, satysfakcjonujących związków, powoduje ciągłą frustrację, uniemożliwia odnoszenie sukcesów. Zaspokajają więc swoje potrzeby w sposób dysfunkcyjny, np. używając środków odurzających czy przez stosowanie przemocy (ibidem).

■ Działalność profilaktyczna

Profilaktyka to proces, który wspiera człowieka w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu, przez zapewnienie pomocy potrzebnej mu w konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia, a w efekcie umożliwienie mu osiągnięcia subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego, bogatego życia (ibidem, s. 19). Skuteczne działania profilaktyczne, kierowane do uczniów szkół, powinny uwzględniać trzy obszary aktywności: (1) wspomaganie młodego człowieka w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu; (2) ograniczanie i eliminowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia; (3) inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących sprzyjających prawidłowemu rozwojowi i postawom prozdrowotnym. W związku z tym osoby zajmujące się działaniami profilaktycznymi powinny posiadać dostateczną wiedzę w zakresie owych trzech obszarów, szczególnie w kontekście zachowań ryzykownych, takich jak: używanie środków odurzających, substancji psychoaktywnych, alkoholu, tytoniu, czy też stosowanie cyberprzemocy, przemocy rówieśniczej i rodzinnej.

Zapobieganie dysfunkcjom może się odbywać na trzech poziomach – profilaktyki uniwersalnej, profilaktyki selektywnej i profilaktyki wskazującej (Rozporządzenie MEN, 2015). **Profilaktyka uniwersalna** skierowana jest do szerokiego kręgu odbiorców o niskim poziomie ryzyka, a realizacja działań polega na wspieraniu wszystkich uczniów i wychowanków w prawidłowym rozwoju i zdrowym stylu życia oraz ograniczaniu zachowań ryzykownych. **Profilaktyka selektywna** adresowana jest do osób, u których zachowania ryzykowne mogą się pojawić ze względu na niesprzyjające okoliczności wychowawcze. Polega ona na wspieraniu uczniów i wychowanków, którzy ze względu na swoją sytuację rodzinną, środowiskową lub uwarunkowania



biologiczne są w wyższym stopniu narażeni na podejmowanie wyżej wymienionych zachowań ryzykownych. Natomiast **profilaktyka wskazująca** jest skierowana do uczniów i wychowanków, u których rozpoznano wczesne objawy używania środków i substancji psychoaktywnych lub występowania innych zachowań ryzykownych, które nie zostały zdiagnozowane jako zaburzenia i choroby wymagające leczenia (ibidem). Podstawą działań profilaktycznych w szkole jest diagnoza powstała w oparciu o monitoring wykonywany w każdym roku szkolnym.

Zadania

Wyżej wymienione obszary działalności realizowane są w praktyce przez specjalistów szkolnictwa artystycznego za pomocą zadań, które mają wymiar niespecyficzny i specyficzny. **Zadania niespecyficzne** dotyczą ogólnych aspektów wychowania i profilaktyki, a ich realizacja ma miejsce zarówno w szkołach artystycznych, jak i w szkołach ogólnego systemu oświaty. Natomiast **zadania specyficzne** są to zadania charakterystyczne tylko dla szkolnictwa artystycznego, bowiem określa je dziedzina realizowanej w szkole sztuki, muzycznej, plastycznej lub baletowej.

Zadania niespecyficzne – realizowane są we wszystkich polskich szkołach ogólnokształcących, artystycznych i nieartystycznych

■ **Zadania poradniane**¹⁹:

- udzielanie porad i konsultacji uczniom, nauczycielom i rodzicom, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb ogólnorozwojowych;
- udzielanie uczniom pomocy o charakterze terapeutycznym, która ma na celu minimalizowanie skutków zaburzeń zachowania, osobowościowych, emocjonalnych;
- wspieranie rodziców i nauczycieli w rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i zdolności kierunkowych uczniów;
- wspomaganie dyrektorów, nauczycieli oraz wychowawców klas w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły;
- podejmowanie działań w ramach interwencji kryzysowej i mediacji w rozwiązywaniu konfliktów na terenie szkoły;
- prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i innych zajęć o charakterze psychoedukacyjnym i terapeutycznym.

■ **Zadania diagnostyczne**²⁰:

- prowadzenie indywidualnych badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psycho-

¹⁹ Źródło: Rozporządzenie MEN z dn. 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 532).

²⁰ Ibidem.



fizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów;

- diagnoza grupowa sytuacji wychowawczych w szkole w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów.

■ **Zadania wychowawcze**²¹:

- kształtowanie hierarchii systemu wartości, w którym zdrowie należy do jednych z najważniejszych wartości w życiu;
- budowanie prawidłowych relacji rówieśniczych oraz relacji z dorosłymi, w tym wzmacnianie więzi ze szkołą, z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami;
- wspieranie działalności wolontariackiej, edukacji rówieśniczej i programów rówieśniczych;
- doskonalenie kompetencji wychowawczych nauczycieli i wychowawców w zakresie budowania podmiotowych relacji z uczniami oraz warsztatowej pracy z grupą;
- wzmacnianie kompetencji wychowawczych rodziców i opiekunów w zakresie budowania podmiotowych relacji z dziećmi i wspierania ich postawy prozdrowotnej.

■ **Zadania opiekuńcze:**

- rozpoznawanie sytuacji zagrażających bezpieczeństwu uczniów i przeciwdziałanie im;
- diagnozowanie poziomu opieki dziecka w rodzinie i środowisku;
- wyrównywanie braków w potrzebach edukacyjnych uczniów (kompensacja dydaktyczna) i rozwoju psychofizycznym (kompensacja wychowawcza);
- udzielanie pomocy materialnej, organizowanie dożywiania, opieki nad uczniami pozostającymi bez opieki rodziców;
- współpraca z rodzicami uczniów, bursami, internatami i instytucjami środowiska lokalnego.

■ **Zadania psychoedukacyjne**²²:

- poszerzanie wiedzy rodziców, nauczycieli i wychowawców na temat prawidłowości i zaburzeń zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz rozpoznawania wczesnych objawów używania środków odurzających i substancji psychotropowych;
- dostarczanie aktualnych informacji nauczycielom, wychowawcom i rodzicom na temat skutecznych sposobów prowadzenia działań wychowawczych i profilaktycznych;
- udostępnienie informacji na temat: (1) oferty pomocy specjalistycznej dla uczniów i wychowanków, (2) konsekwencji prawnych związanych z podejmowaniem

²¹ Rozporządzenie MEN z dn. 18.08.2015 w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii.

²² Ibidem.



- zachowań ryzykownych, (3) obowiązujących procedur postępowania pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych szkoły, (4) metod współpracy z policją;
- rozwijanie i wzmacnianie umiejętności psychologicznych i społecznych uczniów, takich jak: samokontrola, radzenie sobie ze stresem, rozpoznawanie i wyrażanie własnych emocji, kształtowanie krytycznego myślenia, konstruktywne podejmowanie decyzji i innych – poprzez ćwiczenia warsztatowe i treningowe.

■ **Zadania profilaktyczne**²³:

- realizowanie wśród uczniów, wychowanków i ich rodziców programów profilaktycznych i promocji zdrowia, dostosowanych do potrzeb indywidualnych i grupowych oraz założonych celów profilaktycznych;
- przygotowanie oferty zajęć rozwijających zainteresowania i uzdolnienia jako alternatywnej pozytywnej formy zaspokajającej ważne potrzeby uczniów, w szczególności potrzebę podniesienia samooceny, doświadczania sukcesu, satysfakcji artystycznej i życiowej;
- doskonalenie zawodowe nauczycieli i wychowawców w zakresie podejmowania interwencji profilaktycznej.

Zadania specyficzne

– charakterystyczne dla szkolnictwa artystycznego

Do specyficznych **zadań poradnianych** psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym należą w szczególności:

- udzielanie porad i konsultacji uczniom, nauczycielom i rodzicom odpowiednio do rozpoznanych potrzeb w zakresie psychologicznych problemów rozwoju artystycznego – muzycznego, plastycznego, tanecznego;
- udzielanie uczniom pomocy o charakterze terapeutycznym, która ma na celu radzenie sobie ze specyficznymi dla szkolnictwa artystycznego zaburzeniami emocjonalnymi związanymi z treścią, samooceną, oceną artystyczną, poczuciem przeciążenia, artystyczną rywalizacją;
- wspieranie rodziców i nauczycieli we wzmacnianiu motywacji uczniów do rozwoju zdolności kierunkowych – muzycznych, plastycznych, tanecznych;
- wspomaganie nauczycieli-muzyków, nauczycieli-plastyków i nauczycieli-tancerzy w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w trakcie realizacji poszczególnych przedmiotów artystycznych, zarówno o charakterze indywidualnym, jak i grupowym.

Specyficzne **zadania diagnostyczne** psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym polegają na:

- diagnozowaniu obszarów indywidualnego rozwoju artystycznego ucznia, przy pomocy wystandaryzowanych psychologicznych narzędzi pomiaru; wśród



szczególnie rekomendowanych testów w szkolnictwie artystycznym na wybrane obszary diagnozy wyróżnia się²⁴:

- zdolności kierunkowe – *Test Inteligencji Muzycznej* Herberta D. Winga, *Test Średnia Miara Słuchu Muzycznego* Edwina E. Gordona;
- zdolności poznawcze – *Test Matryc* Ravena w polskiej standaryzacji Aleksandry Jaworowicz;
- zdolności radzenia sobie z treścią – *Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem* A. Steptoe'a i H. Fidler, *Kwestionariusz tremy* J. Nagel, D. Himle, J. Papsdorf;
- style radzenia sobie ze stresem – *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS)* N.S. Endlera, J.D.A. Parkera; *Jak Sobie Radzisz (JSR)* Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik; *Test Stosunków Szkolnych (TSS)* E. Zwierzyńskiej;
- postawy twórcze, gotowość do poszukiwania własnych, oryginalnych rozwiązań, motywacja do podejmowania twórczego wysiłku, radzenie sobie z krytyką twórczego działania – *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)* S. Popka; *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP)* K.K. Urbana i H.G. Jellena; *Skala Postaw Twórczych (SPTO)* K. Krasoń;
- ocena spójności obrazu siebie, poziom potrzeby aprobaty społecznej, relacje interpersonalne, samoakceptacja – *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny (MSEI)* E.J. O'Briena i S. Epsteina;
- monitorowanie szerokiego spektrum sytuacji wychowawczych mających miejsce w szkole artystycznej, takich jak: sposób realizacji harmonogramu programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki; rodzaj i przebieg komunikacji interpersonalnej podczas realizacji przedmiotów artystycznych; rodzaj interakcji społecznych w środowisku szkolnym; klimat szkoły i atmosfera zajęć: (1) w klasach instrumentalnych, wokalnych, teoretycznych, na muzycznych zajęciach zespołowych; (2) na indywidualnych i grupowych zajęciach plastycznych, (3) podczas indywidualnej i grupowej lekcji tańca; (4) w klasach szkolnych, w pokoju nauczycielskim, na radzie pedagogicznej;
- regularne badania sondażowe – w wymiarze szkolnym, regionalnym i ogólnopolskim – poziomu poczucia bezpieczeństwa oraz zagrożenia uzależnieniami i przemocą, w celu wyłonienia grup ryzyka w poszczególnych typach szkół artystycznych.

Do specyficznych **zadań wychowawczych** psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym należą w szczególności:

- pomoc w budowaniu prawidłowych relacji rówieńczych w zakresie podejmowanej aktywności artystycznej, ze szczególnym uwzględnieniem niwelowania postaw rywalizacyjnych na rzecz postawy wsparcia rówieśniczego oraz wzmacniania więzi z rówieśnikami, nauczycielami przedmiotów artystycznych i ze szkołą;

²⁴ Aby być na bieżąco z możliwościami diagnozy psychologicznej wykorzystującej specjalistyczne narzędzia pomiaru należy podążać za nowościami wydawniczymi Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.



- kształtowanie odpowiedniej hierarchii wartości uczniów, w której aktywność artystyczna i kreacja sztuki instrumentalnej, wokalne, plastyczne i baletowe zajmuje wysokie miejsce;
- doskonalenie kompetencji wychowawczych nauczycieli przedmiotów artystycznych w zakresie budowania podmiotowych relacji z uczniami oraz zasad prawidłowej komunikacji interpersonalnej podczas prowadzenia lekcji: instrumentu, gry zespołowej, rytmiki, wokalistyki, muzycznych przedmiotów teoretycznych (szkoły muzyczne); historii sztuki, rysunku, malarstwa, rzeźby, podstaw projektowania (szkoły plastyczne); teoretycznych podstaw tańca, umuzykalnienia, tańca klasycznego, ludowego, współczesnego i innych (szkoły baletowe);
- wzmacnianie kompetencji wychowawczych rodziców i opiekunów w zakresie wspierania dziecka w kształceniu artystycznym oraz w sytuacji przeciążeń w podejmowanej aktywności artystycznej.

Specyficzne **zadania opiekuńcze** psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym to:

- diagnoza potrzeb materialnych uczniów w zakresie zaopatrzenia w sprzęty i środki niezbędne do realizacji profesjonalnego kształcenia: muzycznego (instrumenty, pulpity, metronomy, nuty, tablety/laptopy i inne); plastycznego (farby, pędzle, ołówki, węgle, emulsje, blejtramy, aparaty fotograficzne, laptopy/komputery i inne), baletowego (kostiumy, baletki, pointy, buty do tańca charakterystycznego, ocieplacze i inne);
- ścisła współpraca z bursami i internatami szkolnictwa artystycznego w zakresie podejmowania działań opiekuńczo-wychowawczych.

W szkolnictwie artystycznym do specyficznych **zadań psychoedukacyjnych** psychologa i pedagoga szkolnego należą w szczególności:

- wzmacnianie kompetencji wychowawców i nauczycieli, w tym nauczycieli przedmiotów artystycznych, w zakresie rozwijania i wzmacniania umiejętności psychologicznych i społecznych uczniów, takich jak: samokontrola, radzenie sobie ze stresem, rozpoznawanie i wyrażanie własnych emocji, kształtowanie krytycznego myślenia, konstruktywne podejmowanie decyzji i innych;
- poszerzanie wiedzy rodziców, nauczycieli i wychowawców na temat specyficznych trudności doświadczanych przez młodzież szkół artystycznych, do których należą m.in.: postawy rywalizacyjne, przeciążenie i przemęczenie obowiązkami szkolnymi, stres związany z oceną artystyczną, trema, zaniżona samoocena, nieharmonijny rozwój zdolności kierunkowych i inne (Gluska, 2012);
- wzmacnianie umiejętności psychologicznych i społecznych uczniów w zakresie radzenia sobie ze specyficznymi trudnościami doświadczanymi w szkole artystycznej oraz wskazywanie na aktywność artystyczną jako na czynnik chroniący przed podejmowaniem zachowań ryzykownych;
- ćwiczenia kompetencji miękkich, do których należą kompetencje komunikacyjne (czyli umiejętność porozumiewania się, budowania więzi emocjonalnych, osiągnięcia interpersonalnych zysków, zwiększania odporności psychicznej), osobo-



wościowe (podnoszenie samooceny, poczucia własnej wartości, budowanie odpowiedzialności i konsekwencji własnych zachowań);

- udostępnienie informacji o możliwości uzyskania specjalistycznej pomocy dla uczniów i wychowanków szkolnictwa artystycznego, jaką oferują specjalistyczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej.

Do specyficznych **zadań profilaktycznych** psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym należą w szczególności:

- odpowiedni dobór programów profilaktycznych i promocji zdrowia, a przy tym kierowanie się analizami zawartymi w raportach CEA, które dotyczą grup szczególnego ryzyka wyłonionych wśród młodzieży ogólnokształcących szkół muzycznych, plastycznych i baletowych;
- realizacja zajęć z zakresu psychoedukacji, które mogą zaspokoić ważne psychologiczne potrzeby uczniów szkół artystycznych, w tym w szczególności: radzenia sobie z treścią, podniesienia samooceny, doświadczania sukcesu, satysfakcji z aktywności artystycznej.

Formy realizacji

Zadania wykonywane w zakresie wyżej wymienionych obszarów mogą być realizowane indywidualnie lub grupowo, zarówno w trakcie bieżącej pracy z uczniem, w trakcie pracy z całą klasą, z grupą międzyklasową, jak i z udziałem całej społeczności szkolnej (Rozporządzenie MEN, 2015). Działalność owa może być wykonywana w ramach zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym praktycznej nauki zawodu, a w przypadku szkół artystycznych – zajęć edukacyjnych artystycznych (art. 64.1 ustawy o systemie oświaty), zajęć z wychowawcą (Rozporządzenie MEN, 2015) i innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, w tym zajęć opiekuńczych i wychowawczych uwzględniających potrzeby i zainteresowania uczniów, łącznie z zajęciami świetlicowymi i zajęciami wynikającymi z realizacji godzin do dyspozycji dyrektora szkoły (art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy o systemie oświaty).

Realizacja zadań specjalisty szkolnego może odbywać się w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej na terenie szkoły, w formie:

- indywidualnych porad i konsultacji,
- zajęć rozwijających uzdolnienia,
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,
- specjalistycznych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, socjoterapeutycznych i zajęć o charakterze terapeutycznym,
- zajęć związanych z planowaniem dalszego kształcenia artystycznego (Rozporządzenie MEN, 2013).

Formy realizacji zadań mogą być różnorodne, ze szczególnym uwzględnieniem aktywnych metod pracy, takich jak:

- wykłady interaktywne, seminaria, debaty, pogadanki;
- treningi umiejętności, warsztaty, szkolenia;
- projekty, kampanie społeczne;



- spektakle teatralne, happeningi, pikniki i festyny edukacyjne (Rozporządzenie MEN, 2015);
- koncerty instrumentalne i wokalne, wernisaże, wystawy prac plastycznych, występy baletowe.

Współpraca z instytucjami i organizacjami

Specjalista szkolnictwa artystycznego, prowadząc szeroką działalność zawodową, obejmującą różnicowane obszary psychofizycznego funkcjonowania ucznia, nauczyciela i rodzica, w procesie kształcenia ogólnego i artystycznego, powinien na stałe współpracować z organizacjami, instytucjami, placówkami i służbami, które udzielają fachowego wsparcia i pomocy w zakresie organizacji i realizacji planowanych działań. Należą do nich w szczególności:

- specjalistyczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej,
- specjaliści szkolni pracujący w szkolnictwie artystycznym w danym regionie CEA,
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne,
- stowarzyszenia i fundacje działające na rzecz dzieci zdolnych,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- podmioty realizujące świadczenia zdrowotne,
- sądy, kuratorzy sądowi, policja, straż miejska,
- przedstawiciele organizacji zajmujących się uzależnieniami, przemocą, równym traktowaniem i innych.

Dokumentacja pracy

Sposoby prowadzenia dokumentacji szkolnej, w tym dokumentacji prowadzonej przez psychologa i pedagoga szkolnego określa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz.U. z dn. 2.09.2014 r., poz. 1170).

Pedagog, psycholog, logopeda, doradca zawodowy, terapeuta pedagogiczny lub inny specjalista zatrudniony odpowiednio w szkole lub placówce prowadzi dziennik, do którego wpisuje tygodniowy plan swoich zajęć, zajęcia i czynności przeprowadzone w poszczególnych dniach, w tym informacje o kontaktach z osobami i instytucjami, z którymi współdziała przy wykonywaniu swoich zadań, imiona i nazwiska dzieci, uczniów, słuchaczy lub wychowanków objętych różnymi formami pomocy, w szczególności pomocą psychologiczno-pedagogiczną (ibidem, § 19).

Szkoła i placówka gromadzi, w indywidualnej teczce, dla każdego ucznia lub wychowanka objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną, dokumentację badań i czynności uzupełniających, prowadzonych w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę, doradcę zawodowego, terapeuta pedagogicznego, lekarza oraz innego specjalistę, a także inną dokumentację związaną z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej (ibidem, § 20).



Szkoła i placówka prowadzą dzienniki innych zajęć, jeżeli jest to uzasadnione koniecznością dokumentowania przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej, w szczególności zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć opiekuńczych i wychowawczych wynikających z potrzeb i zainteresowań uczniów, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta Nauczyciela*. W dzienniku innych zajęć należy dodatkowo odnotować, że przeprowadzenie zajęć odbyło się w oparciu o ww. artykuł ustawy (ibidem, § 13). Do dziennika innych zajęć wpisuje się w porządku alfabetycznym nazwiska i imiona odpowiednio dzieci, uczniów, słuchaczy lub wychowanków oraz oddział, do którego uczęszczają, adresy poczty elektronicznej rodziców i numery ich telefonów (jeżeli je posiadają), indywidualny program pracy z dzieckiem, uczniem, słuchaczem lub wychowankiem, a w przypadku zajęć grupowych – program pracy grupy, tygodniowy plan zajęć, daty i czas trwania oraz tematy przeprowadzonych zajęć, ocenę postępów i wnioski dotyczące dalszej pracy z dzieckiem, uczniem, słuchaczem lub wychowankiem; odnotowuje się także obecność dzieci, uczniów, słuchaczy lub wychowanków na zajęciach. Przeprowadzenie zajęć nauczyciel potwierdza podpisem. Jeżeli w zakresie zajęć, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta Nauczyciela*, nauczyciel realizuje zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów lub słuchaczy, do dziennika innych zajęć wpisuje się imiona i nazwiska uczniów lub słuchaczy, daty i tematy przeprowadzonych zajęć, liczbę godzin tych zajęć oraz odnotowuje się obecność uczniów lub słuchaczy.

Podsumowanie

Zaprezentowany model pracy psychologa i pedagoga szkolnego pracującego w szkole muzycznej, plastycznej, baletowej lub bursie, może stanowić merytoryczną bazę dla procesu budowania profesjonalnej tożsamości zawodowej specjalisty szkolnictwa artystycznego. Model określa podstawową rolę specjalisty jako eksperta i propagatora aktywności związanej z realizacją dwóch wymiarów działalności edukacyjnej szkoły – wychowawczego i profilaktycznego. Działalność ta, którą objęci są zarówno uczniowie, nauczyciele, jak i rodzice, realizowana jest w formie indywidualnej i grupowej w sześciu podstawowych obszarach: poradnianym, diagnostycznym, wychowawczym, opiekuńczym, psychoedukacyjnym i profilaktycznym. Obszary te stanowią bardzo dużą przestrzeń aktywności zawodowej dla specjalisty szkolnego, który zwykle pracuje w szkole sam, bądź w najlepszym wypadku w towarzystwie drugiego specjalisty²⁵. Dla porównania, program dydaktyczny realizuje w szkole od kilkunastu

²⁵ Rzadko zdarza się, aby w ogólnokształcącej szkole artystycznej zatrudniony był zarówno psycholog, jak i pedagog, a jest to sytuacja optymalna, szczególnie w dużych szkołach, w związku z różnorodnością zadań i potrzeb w zakresie funkcjonowania psychopedagogicznego przedstawicieli środowiska szkolnego. Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja w szkołach z pionem tylko muzycznym, gdzie zwykle w ogóle nie zatrudnia się specjalisty szkolnego, usprawiedliwiając ten fakt opieką psychologiczną zapewnioną w szkołach ogólnokształcących. Biorąc jednak pod uwagę obligatoryjność realizowania przez te szkoły programu wychowawczego oraz specyfikę trudności psychologicznych doświadczanych przez uczniów uzdolnionych artystycznie, konieczna wydaje się obecność specjalisty w każdej szkole artystycznej.



do kilkudziesięciu nauczycieli, natomiast program wychowawczy, profilaktyczny oraz zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej zwykle sędowane są na jednego, bądź dwóch specjalistów szkolnych. Ten wyraźny brak symetrii i nierównomierne rozłożenie obowiązków są odnotowywane w większości szkół artystycznych. Towarzyszy temu niski poziom odpowiedzialności wychowawczej nauczycieli przedmiotów artystycznych. Przeważa ogólne przekonanie, że nauczyciel-muzyk, nauczyciel-plastyk i nauczyciel-tancerz mają tylko za zadanie wprowadzenie ucznia w arkana rzemiosła artystycznego, z pominięciem sfery wychowania i osobistego rozwoju ucznia. Rysuje się tu zatem konieczność podjęcia zdecydowanych działań mających na celu zwiększenie świadomości wychowawczej nauczycieli-artystów oraz zaktywizowanie wychowawców klas, szczególnie w kontekście udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Bez tego typu aktywnej współpracy specjalista szkolny nie ma szans na efektywne i skuteczne wykonywanie swojej pracy.

Z dużą przestrzenią oddziaływań specjalisty szkolnego łączy się ogrom zadań niespecyficznych, realizowanych w całym systemie oświaty, jak i specyficznych, które charakterystyczne są tylko dla szkolnictwa artystycznego. Uzdolniona artystycznie młodzież ze względu na swoją podwyższoną wrażliwość i doświadczanie wielu silnych i emocjonujących przeżyć, które są integralnym elementem edukacji artystycznej, w sposób szczególny narażona jest na doświadczanie różnorodnych problemów natury osobowościowej, emocjonalnej i społecznej. Przeciężenie, trema, rywalizacja, wystawianie się na ciągłą ocenę, wymagają specjalistycznego wsparcia w budowaniu odporności psychicznej i adekwatnej samooceny. Wiedza psychologa i pedagoga szkolnego o specyficznych potrzebach i możliwościach uczniów uzdolnionych muzycznie, plastycznie i tanecznie stanowi bezcenny atut w indywidualnym doborze odpowiednich metod i form pomocy uczniowi, jego rodzicom i nauczycielom (Nogaj, 2014). Również wiedza z zakresu podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież szkół artystycznych pomaga w budowaniu celowanych programów i oddziaływań profilaktycznych (Bissinger-Ćwierz, 2015). Natomiast intensywność realizacji poszczególnych zadań zależy od wymogów nadzoru pedagogicznego, bieżących potrzeb szkoły oraz specyfiki pracy specjalisty szkolnego w swoim środowisku, ze szczególnym uwzględnieniem dobrej i zaangażowanej współpracy z wychowawcami i nauczycielami-artystami.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierz U. (2013), *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPPCEA)*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 1, s. 99–105.
- Bissinger-Ćwierz U. (2015), *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym*. Warszawa (źródło: <http://cea.art.pl/publikacje-raporty-opracowania>; ścieżka dostępu: 15.06.2016).
- Brzezińska A. (2000), *Psychologia wychowania*; w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 227–257.
- Czabała J., Sęk H. (2000), *Pomoc psychologiczna*; w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 605–621.



- Czwartosz E. (2010), *Rola psychologa szkolnego wobec konfliktów. Działania profilaktyczne i interwencyjne*; w: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, s. 129–139.
- Gaś Z.B. (2003), *Szkolny program profilaktyki. Istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Gluska [Nogaj] A.A. (2012), *Psychologiczna sytuacja ucznia*; w: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I st.* Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, s. 135–157.
- Jurkowski A. (2003), *Specyfika i znaczenie społeczne psychologii wychowawczej*; w: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 12–26.
- Katra G. (2010), *Model roli psychologa szkolnego – propozycja własna*; w: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, s. 21–32.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawali D. (red.) (2012), *Wychowawcza rola szkoły*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krygier M., Wojtanowska-Janusz B. (2013), *Diagnoza poczucia bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół i burs artystycznych* (źródło: <http://cea.art.pl/publikacje-raporty-opracowania>; ścieżka dostępu: 14.06.2016.).
- Kwieciński Z. (2005), *Przedmowa*; w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–15.
- Lachowicz I. (2010), *Rola psychologa szkolnego w szkołach muzycznych I i II st.*; w: M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska [Nogaj] (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*. Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych, s. 33–42.
- Limont W. (2005), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nogaj A.A. (2014), *Dlaczego w szkole artystycznej potrzebny jest psycholog?*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 2, s. 131–139.
- Paluchowski W., Hornowska J. (2000), *Problemy teoretyczne diagnozy psychologicznej*; w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 509–522.
- Sokołowska E. (2010), *Psycholog we współczesnej szkole – inspiracje teoretyczne*; w: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, s. 45–58.
- Strelau J. (red.) (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rubacha K. (2005), *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*; w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 21–33.
- Walc W. (2012), *Opiekunczo-wychowawcza funkcja polskiej szkoły*; w: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawali (red.), *Wychowawcza rola szkoły*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 23–37.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zaczyński W. (1995), *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

**Dokumenty prawne:**

Ustawa o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r. (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 18.08.2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. 2015, poz. 1249).

Małgorzata Mozerys-Ćwikła²⁶

Możliwości wykorzystania elementów terapii krótkoterminowej skoncentrowanej na rozwiązaniu (BSFT) w profilaktyce zaburzeń nastroju u młodzieży uzdolnionej plastycznie

Streszczenie

Istnieje ogólne założenie, że należy wspierać zdrowie psychiczne młodzieży, pomagać w budowaniu kompetencji osobistych sprzyjających pokonywaniu kryzysów rozwojowych oraz pozwalających jej realizować własny potencjał twórczy. Jest wiele przesłanek do edukowania młodzieży, szczególnie młodzieży uzdolnionej plastycznie, w zakresie kształtowania zdrowej osobowości poprzez ćwiczenie konstruktywnego myślenia i koncentrowania się na mocnych stronach. Młodzież w liceum plastycznym ma bardzo rozwiniętą zdolność skupiania się na świecie przeżyć wewnętrznych i rozumienia siebie oraz bardzo rozwiniętą wyobraźnię. W pracy wychowawczej warto to wykorzystać, stosując skuteczne metody, oparte na działaniach grupowych i warsztatowych. Istnieje rozbieżność między aspiracjami a zdolnościami do efektywnej aktywności twórczej młodzieży. Aby unikać frustracji, poczucia niekompetencji i wspierać rozwój twórczych umiejętności i twórczej postawy, należy podkreślać drobne osiągnięcia, doceniać działanie i wysiłki młodych osób. Artykuł zawiera propozycję ćwiczenia/gry interakcyjnej do pracy z młodzieżą w tym zakresie, opartej na metodzie współczesnego i coraz bardziej popularnego podejścia terapeutycznego nazwanego podejściem skoncentrowanym na rozwiązaniu (BSFT – *Brief Solution Focused Therapy*).

Słowa kluczowe:

profilaktyka zaburzeń emocjonalnych, konstrukcjonizm społeczny, Terapia Krótkoterminowa Skoncentrowana na Rozwiązaniu (BSFT), inteligencje wielorakie, postawa twórcza, gra interpersonalna

²⁶ Liceum Plastyczne im. A. Grottgera w Supraślu.

*Żeby móc współpracować z ludźmi,
najpierw trzeba nauczyć się współpracować z sobą samym.*

Magda, uczennica kl. IV Liceum Plastycznego
im. A. Grottgera w Supraślu

Potrzeba promowania zdrowia psychicznego i przystosowawczych zachowań w szkole

Na poziomie rozwiązań systemowych w zakresie dbania o zdrowie psychiczne w Polsce jest wciąż wiele do zrobienia. Założenia Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2011–2016 nie były w pełni realizowane, a obecnie trwają prace nad kolejnymi programami. Statystyki z ostatnich lat wskazują na wzrost zapadalności na zaburzenia psychiczne. Wskaźniki rozpowszechnienia zaburzeń psychicznych wśród dzieci i młodzieży wyraźnie rosną²⁷. Szczególnie znaczący jest wzrost liczby prób samobójczych wśród młodych osób, w przeważającej większości związanych z zaburzeniami depresyjnymi. W latach 2013–2016 w Polsce na skutek samobójstwa zmarło 2265 osób w wieku 13–24 lata²⁸. W 2014 roku problemy dotyczące zdrowia psychicznego i psychospołecznego były głównym tematem 16% kontaktów merytorycznych z Telefonem Zaufania dla Dzieci i Młodzieży, każdego dnia 8 dzwoniących/piszących zmagало się z depresją lub obniżonym nastrojem, kolejne 5 osób deklarowało myśli samobójcze (Kicińska, 2015).

Warto przyrzeć się, co można zrobić na rzecz profilaktyki zaburzeń emocjonalnych młodych ludzi i poprawy ich kondycji psychofizycznej w swoim najbliższym otoczeniu, w środowisku szkolnym, w tym w pracy z nastolatkami uzdolnionymi artystycznie uczącymi się w szkole plastycznej.

Według przyjętej w 1948 roku definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) zdrowie psychiczne określa się nie tylko jako brak choroby, lecz także jako pełny dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka. Jednym z celów w zakresie promocji zdrowia psychicznego i zapobiegania zaburzeniom psychicznym jest upowszechnienie wiedzy na jego temat, kształtowanie zachowań i stylów życia korzystnych dla zdrowia psychicznego oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach zagrażających zdrowiu psychicznemu. Główne zadania podejmowane przez szkoły w ramach programów wychowawczych i profilaktycznych należą m.in. do specjalisty psychologa i pedagoga szkolnego. Ich działania skupiają się na kształtowaniu umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami i budowaniu odporności na stres, a także rozwijaniu postaw proaktywnych. Cel ten jest wyzwaniem, ale też polem do kreatywnego korzystania ze skutecznych i sprawdzonych metod.

²⁷ Patrz: Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz.U. 2011 nr 24 poz. 128).

²⁸ Źródło: statystyki Komendy Głównej Policji: <http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/122324,Zamachy-samobojcze-od-2013-roku.html>; ścieżka dostępu: 13.06.2016).

Z praktyki psychologa szkolnego wynika, że w szkole, której powszechnie rozumianą rolą jest kształcenie i wychowanie z zapewnieniem właściwej opieki dzieciom i młodzieży, najbardziej pomocnymi oddziaływaniami psychologa czy pedagoga są krótkie interwencje wspomagające procesy komunikacji między poszczególnymi uczestnikami rzeczywistości szkolnej – nauczycielami, uczniami, rodzicami, wychowawcami. Ważne są dbanie o zdrowie i troska o możliwie niezainfekowane poważnymi konfliktami środowisko, w którym zaspokajane są potrzeby młodzieży – nie tylko podstawowe, ale i wyższego rzędu, modelowanie prozdrowotnych i proaktywnych zachowań, edukowanie w zakresie zdobywania samoświadomości, umiejętności samosterowania i samomotywowania. Przypomnijmy, że podstawowe potrzeby, takie jak: bytowe, bezpieczeństwa czy przynależności do grupy społecznej umożliwiają, zgodnie ze spostrzeżeniami Abrahama Maslowa (1990), realizację potrzeb uznania i samorealizacji – w szkole artystycznej w zakresie twórczości. W szkole średniej młodzież uczy się zaspokajania tych potrzeb w sposób najbardziej optymalny, przygotowując się jednocześnie do przyjęcia roli zawodowej. Stąd też obok interwencji w sytuacjach kryzysowych ważnym zadaniem psychologa/pedagoga w szkole plastycznej jest proponowanie młodzieży „narzędzi” do poznania „instrukcji obsługi siebie samego” i konstruktywnego zarządzania sobą. Jednym z takich sposobów uczenia konstruktywnego zarządzania sobą może być wyobrażanie sobie pozytywnej przyszłości i dostrzeganie wartości w podejmowanych przez siebie działaniach.

Dlaczego warto skupiać się na pozytywnej przyszłości?

Już dawno zauważono, że kluczem do powodzenia w terapii, kreowania pożądanej zmiany, jest skupienie się na najdrobniejszych przejawach zdrowia, że „budulec” do rozwiązania trapiących ludzi problemów tkwi w nich samych. Milton Erickson – mistrz komunikacji, niezwykle skuteczny terapeuta i jedna z najbardziej znaczących postaci w historii psychoterapii – zauważył, że *łatwiej wspierać zmiany, bazując na tym, co pacjent może zrobić prawidłowo, niż analizując, co robi i robił nieprawidłowo. (...) Jego metoda polegała na wykorzystywaniu rzeczy oczywistych* (Zeig, 1997).

Obserwowany w ostatnim czasie wzrost zainteresowania metodami pracy terapeutycznej i socjalnej, koncentrującymi się na budowaniu sprzyjającej i pomocnej narracji terapeuty, wskazuje – jak można sądzić – na ich skuteczność. Jednocześnie wyniki kolejnych badań pokazują, że terapie krótkoterminowe są praktyczną i skuteczną metodą pomagania ludziom w ich problemach (Berg, Miller, 2000). Terapie konstrukcjonistyczne sięgają korzeniami do filozofii Immanuela Kanta, a także myśli Alfreda Korzybskiego (autora powiedzenia, że *mapa nie jest terytorium*), Gregory’ego Batesona, Ludwika Wittgensteina. Według konstrukcjonistów człowiek jest zamkniętym systemem poznawczym, nie jest w stanie poznać rzeczywistości, może jedynie ją konstruować (Miś, 2008), a zatem bardziej zasadne jest prowadzenie dialogu na temat znaczeń, a nie samych zjawisk. Twórcami spójnego systemu terapeutycznego opartego na tych założeniach i wieloletniej praktyce określanego jako Terapia Krótkoterminowa Skoncentrowana na Rozwiązaniu (BSFT) byli Steve de Shazer (2013), Insoo Kim Berg oraz Scott D. Miller (2000), a także Peter de Jong, Michelle

Weinger-Davis, Matthew Selekman (za: Miś, 2008). Ważne okazały się osiągnięcia twórców podejścia narracyjnego w terapii systemowej Michaela White'a i Davida Epstona (za: Milner, O'Byrne, 2007). Propagatorami tego podejścia są współcześnie m.in. Ben Furman (2011; fiński psychiatra, autor programów do pracy z dziećmi *Kids Skills* *Dam radę!* i *Jestem z Ciebie dumny!*), Evan George, Chris Iveson, Judith Milner, Patrick O'Byrne i inni (za: Cade, O'Hanlon, 1996).

W podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniu uwaga przeniesiona jest z szukania przyczyn problemów i analizowania przeszłości na teraźniejszość i przyszłość. Podkreśla się pozytywne doświadczenia, traktuje się osobę jak eksperta od siebie samego i najbardziej optymalnej dla siebie przyszłości. Wszystkie zasoby potrzebne do poradenia sobie tkwią w samej osobie poszukującej pomocy, a oddziaływania terapeutyczne koncentrują się na pomocy w ich wydobyciu, wspierając w ten sposób motywację i wolę zmiany. Wspólnie odkrywa się talenty, mocne strony, przeformułowuje dotychczasowe doświadczenia, odnajdując w nich załączki rozwiązania. Akceptuje dowolność w wyznaczaniu sobie celów, unika konfrontacji, wspierając jednocześnie małe zmiany możliwe do wprowadzenia w realnym życiu. W praktyce oznacza to też nieustanne ćwiczenie w bardziej przystosowawczych zachowaniach i budowanie dobrych nawyków również dotyczących sposobu myślenia o sobie i swojej przyszłości.

Zasadne wydaje się wykorzystywanie tego sposobu myślenia w obszarze pracy z młodzieżą, również w oddziaływaniach wychowawczych w szkole.

Młodzież uzdolniona plastycznie – próba charakterystyki raz jeszcze

W związku z niezwykle dynamiczną zmianą fizycznych i psychologicznych (sposobu myślenia, odczuwania, rozumieniu kontekstu społecznego) warunkowanych w dużym stopniu sytuacją socjokulturową i ekonomiczną, okres adolescencji można określić jako czas odkrywania własnych możliwości, potencjalnych kierunków rozwoju, kształtowania swojej tożsamości i rozwoju ego. Jest to etap krystalizowania się systemu wartości i światopoglądu, silnego dążenia do autonomii i wolności.

Na skutek nowych doświadczeń społecznych przeformułowuje się charakter relacji młodych ludzi z otoczeniem, rodzicami, rówieśnikami. Silna potrzeba niezależności, a jednocześnie paradoksalny konformizm w stosunku do grupy rówieśniczej sprawiają, że młodzi ludzie określają nowy dla siebie system wartości, przebudowuje się ich poczucie własnej wartości – od tej pory opiera się ono nie tylko na akceptacji rodziców i osób najbliższych, lecz także grupy, do której chcą przynależać. U nastolatków w średniej szkole plastycznej, obcujących na co dzień z kulturą, sztuką, często z wybitnymi postaciami, czynniki te mają ogromne znaczenie dla kształtowania poczucia własnej wartości, tożsamości i dalszych wyborów życiowych. Nie zawsze identyfikacja z rolą twórcy plastyka przebiega z pełnym sukcesem, a pułapką bywa brak poczucia kompetencji, sprawczości, niskie poczucie własnej wartości, bierność, ryzyko zaburzeń emocjonalnych czy osobowości.

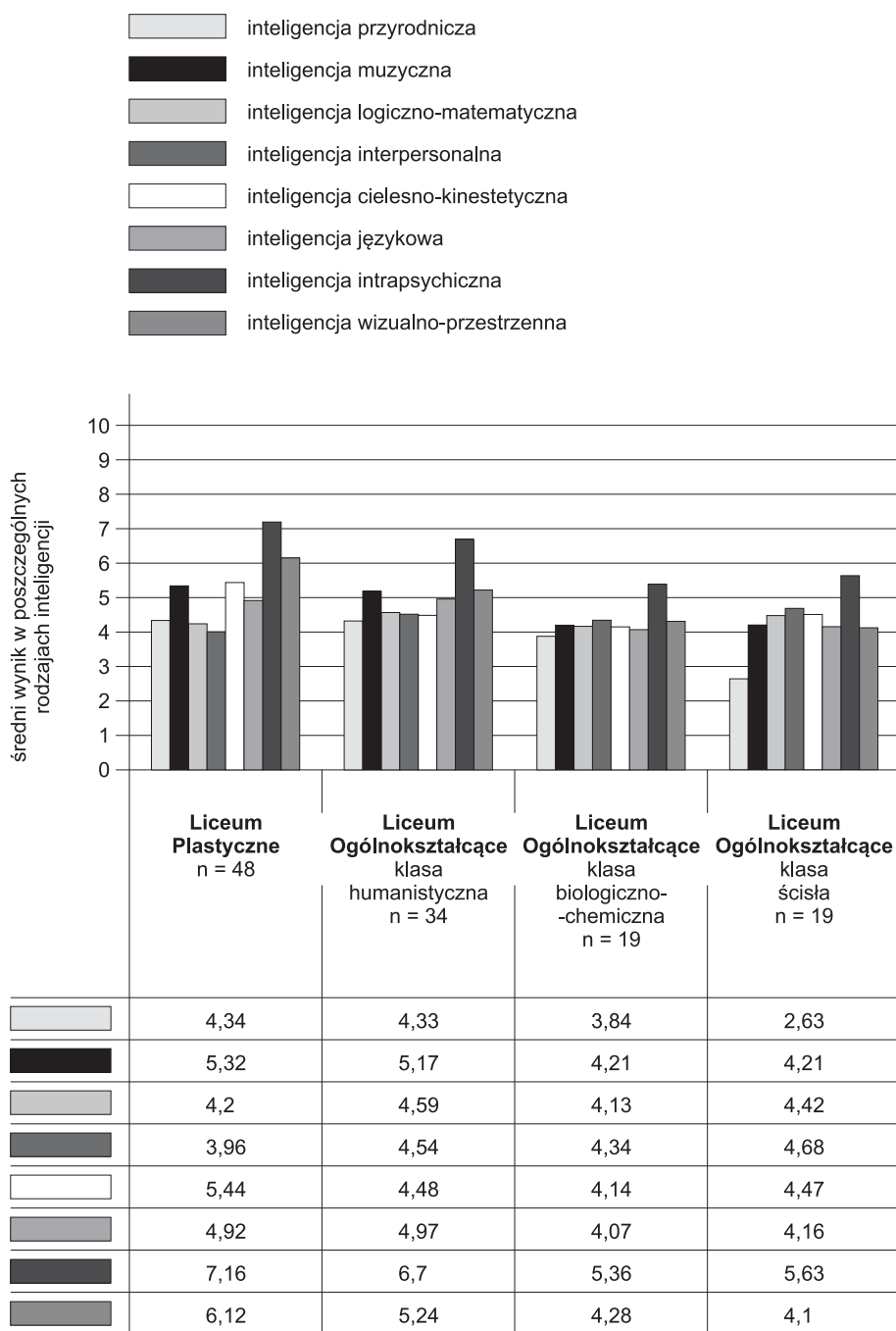
Uczniowie liceum plastycznego mają rozwinięte zdolności plastyczne. Zdolności te można określić jako specyficzne różnice w zakresie inteligencji, spostrzegania, wyobraźni, sprawności ruchowej oraz korzystania z pamięci, uwagi, strategii rozumowania i przetwarzania informacji (Gałązka, Muzioł, 2014). Według Wiesławy Limont tak rozumiane zdolności posiada około 13% populacji (Limont, 2005). Młodzież zdolna przeżywa te same problemy okresu dorastania, co większość nastolatków (dylematy związane z niezaspokojonymi dążeniami do niezależności, relacje miłotne itp.), jednak bardziej interesuje się problemami ogólnoludzkimi (zagadnienia egzystencjalne, dobro publiczne itp.), ma również podwyższoną samoświadomość, altruistyczne nastawienie i większe zrozumienie dla rozbieżności między dążeniami, wymaganiami im stawianymi a realiami. Ludzi uzdolnionych cechuje także większa błyskotliwość, mają oni głębsze przemyślenia, ale mniejsze umiejętności ich wyrażania. Uczenie się postępowania z samym sobą to cecha wyróżniająca zdolnych dorastających (Gałązka, Muzioł, 2014).

Znajomość tych prawidłowości może być wskazówką, jak pracować ze zdolnymi – uczyć ich działania skutecznego, wyciągania konstruktywnych wniosków z podejmowanych przez siebie działań, dawać konstruktywne komunikaty zwrotne na temat ich samych, mądrze komplementować.

Refleksja na temat tego, jakie cechy charakteryzują młodzież uzdolnioną plastycznie i jak wspierać młodych w rozwoju, nasuwa szereg pytań: Czy młodzież w szkole artystycznej przechodzi kryzysy wieku dojrzewania łatwiej, czy trudniej w porównaniu z młodzieżą ze szkoły ogólnokształcącej? Czy słusznie młodzieży uzdolnionej artystycznie przypisywana jest większa wrażliwość emocjonalna i czy ta cecha pomaga czy przeszkadza? Jakie umiejętności sprzyjają „zwycięskiemu” przejściu przez kryzys tożsamości w wieku dorastania? Jak pomóc go przejść uzdolnionej plastycznie młodzieży?

Inteligencje wielorakie

Zdolności specjalne nazywane są uzdolnieniami. Według Wandy Ptaszyńskiej *uzdolnienia plastyczne stanowią bardzo złożony i zależny od wielu czynników proces dynamiczny, wyrastający z potrzeby obcowania ze sztuką, bazującej na dużej wrażliwości na barwę i kształt, oraz z potrzeby wypowiedzania się poprzez twórczość plastyczną. Uzdolnienia te prowadzą do działalności plastycznej, którą cechują pewne określone walory plastyczne. Koniecznym warunkiem rozwoju uzdolnień plastycznych jest bogata i oryginalna osobowość, z której one wyrastają* (Ptaszyńska, 1964 a, s. 3). Można spodziewać się, że młodzież w szkole plastycznej wykazuje przede wszystkim uzdolnienia przestrzenno-wizualne. Ale nie tylko. Z badań własnych – przeprowadzonych w 2015 roku, wykorzystujących niestandardizowany Test Inteligencji Wielorakich na podstawie modelu Howarda Gardniera (2002) – wynika, że młodzież ma również inne talenty i zdolności w zakresie np. inteligencji cielesno-kinestetycznej i przede wszystkim intrapsychicznej. Poniższa tabela prezentuje profil inteligencji wielorakich młodzieży z liceum plastycznego i liceum ogólnokształcącego.



Wykres 1. Wyniki badania 8 rodzajów inteligencji wynikających z teorii inteligencji wielorakich Gardnera, zrealizowanego wśród uczniów liceum plastycznego oraz wśród młodzieży uczącej się w liceum ogólnokształcącym w klasach o profilu humanistycznym, biologiczno-chemicznym oraz ścisłym

Źródło: opracowanie własne

Ciekawe jest też, że istnieje dość duża różnica między inteligencją intrapsychiczną a interpersonalną wśród młodzieży uzdolnionej plastycznie. Inteligencja intrapsychiczna rozumiana jest jako zdolność rozumienia samego siebie, własnych uczuć, działań, motywacji, nastrojów, zdolność patrzenia na świat ze swojego punktu widzenia oraz umiejętność kierowania własnym postępowaniem. Inteligencja interpersonalna to wrażliwość i zdolność do rozumienia działań, motywacji, nastrojów, uczuć i innych stanów umysłu ludzi, współodczuwania, oraz umiejętność produktywnego wykorzystania tej wiedzy, np. do negocjowania i wypracowywania kompromisów. Przewaga inteligencji intrapsychicznej nad interpersonalną jest dość charakterystyczna dla badanej młodzieży, ale staje się jeszcze bardziej widoczna, jeśli porównamy wyniki młodzieży z liceum plastycznego do wyników młodzieży z jednego z najlepszych liceów ogólnokształcących w Białymstoku. Młodzież uzdolniona plastycznie ma duży wgląd w motywy swojego postępowania, koncentruje się na własnych przeżyciach, natomiast mniej sprawnie radzi sobie w kontaktach międzyludzkich. Łatwiej koncentruje się na sobie niż na innych, prawdopodobnie ma słabiej rozwinięte umiejętności rozmawiania, rozwiązywania konfliktów, sprawnego i skutecznego poruszania się między ludźmi. Tendencja młodych osób uzdolnionych plastycznie do preferowania kontaktu z samym sobą bardziej niż z otoczeniem może być wskazówką do planowania wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wszelkie formy pracy, które dają możliwość działania wspólnie z innymi, gry interpersonalne, tworzenie okazji do werbalizowania swoich stanów umysłu i uczuć, zadania, w których trzeba być czujnym na inne osoby, mogą pomóc rozwijać umiejętności interpersonalne.

Postawa twórcza

W okresie adolescencji twórczość stopniowo przechodzi od spontanicznej, charakterystycznej dla dzieci, przez pewne wycofanie się z twórczej aktywności, spowodowanej konformistyczną postawą wobec grupy rówieśniczej i wzrostem krytycyzmu wobec dorosłych, do nabywania wprawy warsztatowej i określenia własnej tożsamości artystycznej. Silny rozwój funkcji poznawczych, wzrost wrażliwości emocjonalnej, aż do pewnej niestabilności emocjonalnej, połączone z silnym dążeniem do sukcesu i krytycyzmem wobec świata powodują, że jest to okres konfliktowy i szczególnie sprzyjający rozwojowi zdolności do twórczości raczej niż samej twórczości (Mirski, 2011). Dlatego właśnie należy szczególnie zachęcać młodzież do aktywności twórczej. Jest to czas nabierania wprawy, wzrasta wówczas otwartość i gotowość do kształtowania tożsamości i poszukiwania własnej drogi artystycznej.

Co młodzi uczniowie liceum plastycznego myślą o sobie jako o kimś twórczym? Czy identyfikują się z rolą osoby kreatywnej? Czy podejmowanie działań twórczych jest dla nich naturalne i efektywne? Jak młodzi ludzie wypracowują swój warsztat? Jak wesprzeć ich w tym zakresie, aby budować w nich poczucie kompetencji? Wyniki badania postaw twórczych uczniów liceum plastycznego przedstawione w dalszej części niniejszego artykułu pomagają choć w części odpowiedzieć na te pytania.

Postawa twórcza jest czymś więcej niż tylko kreatywnością, którą rozumieć można jako dyspozycję do twórczości. Większość definicji postawy twórczej podkreśla

warunki poznawcze – wyobraźnię, myślenie twórcze oraz zdolność do emocjonalnego ustosunkowania się do twórczości, do świata i do samego siebie. Andrzej Mirski definiuje postawę twórczą jako ogólną właściwość jednostki, umożliwiającą i ukierunkowującą jej aktywność, opartą na odpowiednich cechach wrażliwości emocjonalnej i percepcyjnej, cechach osobowościowych i motywacyjnych, umiejętności kierowania sobą oraz na protwórczym (filokreatywnym) ukierunkowaniu procesów myślowych i wyobrażeńiowych (ibidem).

Konstruuąc Skalę Postaw Twórczych *versus* Odtwórczych, Mirski (2011) wyodrębnił pięć podskal. Poniżej znajduje się ich krótki opis²⁹.

■ **Społeczne nastawienie twórcze** – odnosi się do tego, jak ważna w życiu badanej jednostki jest twórczość, oraz w jakim stopniu dana jednostka chce uczestniczyć swoją twórczością w życiu społecznym. Określa, w jakim stopniu dana osoba jest gotowa związać swoją drogę zawodową z twórczością. Wiąże się z chęcią i gotowością do zmieniania i ulepszania rzeczy, uwielbieniem dla tego, co nowe, oryginalne, niezwykle, a także ze zdolnością do zaspokajania potrzeb ludzi własną twórczością.

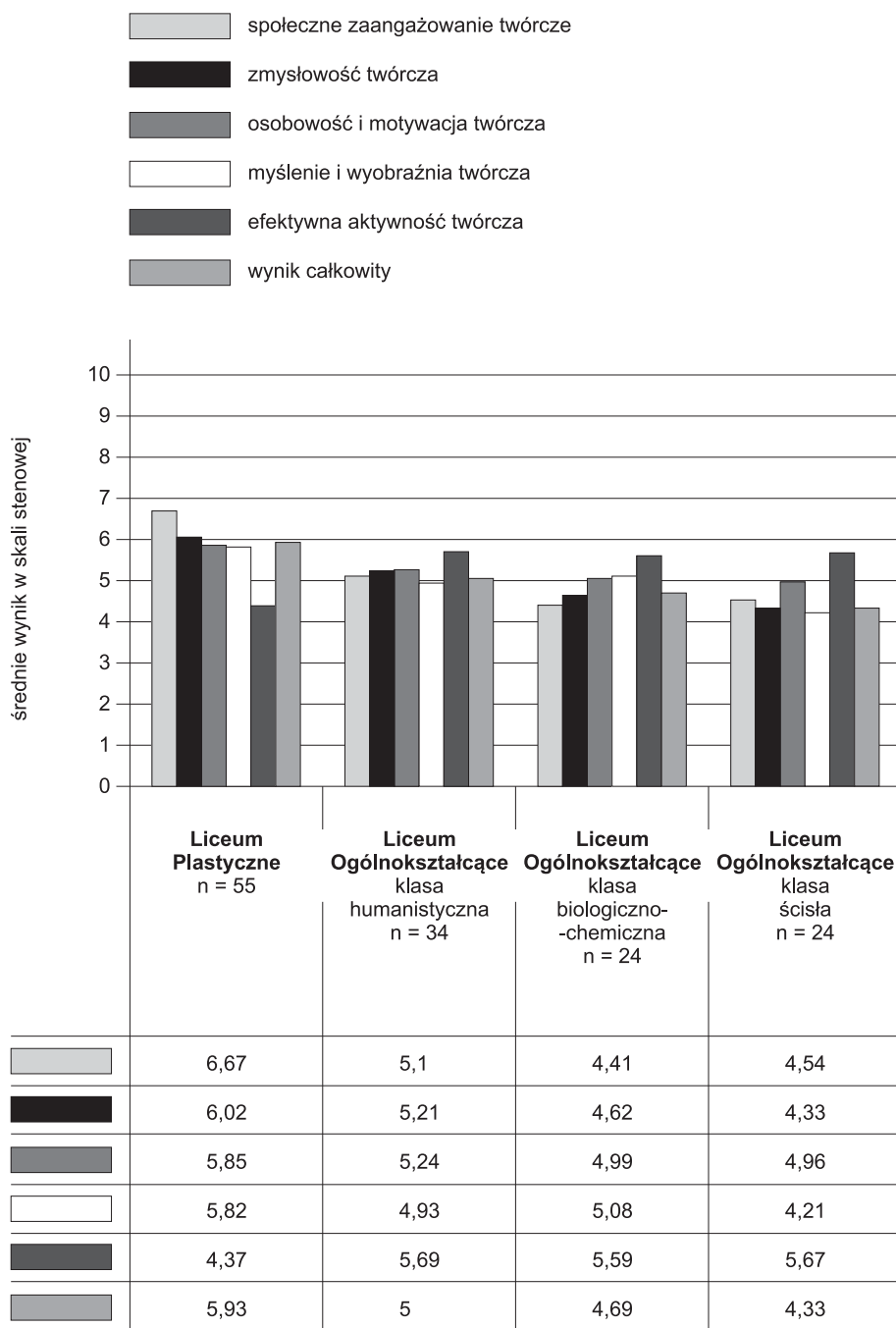
■ **Zmysłowość twórcza** – określa stopień wrażliwości twórczej, przejawiającej się w czułości percepcji, wrażliwości estetycznej, empatii, intuicji i emocjonalnej wrażliwości. Zmysłowość twórcza oznacza dostrzeganie w przedmiotach istotnych, niedostrzegalnych dla innych cech, wyczucie i tendencję do przeżywania pozytywnych emocji.

■ **Osobowość i motywacja twórcza** – przejawia się w otwartym i pozytywnym stosunku do świata, idei oraz ludzi, a także w chęci poprawiania i zmieniania otoczenia. Cechy osobowości twórczej według autora to: otwartość intelektualna, niezależność, wytrwałość, silne ego oraz duża odporność psychiczna. Pozwalają one docierać do istotnych informacji, wykorzystywać je w procesie twórczym w sposób niezależny po to, by wytworzyć obiekt nowy i wartościowy oraz przezwycięzać przeszkody przy powstawaniu czegoś nowego. Motywacja twórcza oznacza silną chęć tworzenia i osiągania sukcesów oraz przekonanie, że jednostkowa twórczość jest niezwykle ważna dla ludzi, kraju, rozwiązuje istniejący problem, komunikuje ważne kwestie.

■ **Myślenie twórcze i wyobrażenia twórcza** – odnoszą się głównie do sfery poznawczej. Określa je niezależność intelektualna, racjonalizm, pewien stopień krytycyzmu, umiejętność kojarzenia faktów i odnajdowania relacji. Zawierają cechy myślenia kreatywnego (giętkość, płynność, oryginalność myślenia) i żywej wyobraźni.

■ **Efektywna działalność twórcza** – odnosi się do zdolności samoregulacyjnych oraz kierowania sobą samym i swoim procesem twórczym, w szczególności do wytrwałości, stopnia zorganizowania, gospodarowania czasem i aktywnego uprawiania twórczości bez zawstydzenia i zahamowania. Efektywność jest możliwa dzięki

²⁹ Pełny opis skal znajduje się w podręczniku dostępnym na stronie <https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/list/1575/5/id-desc> (ścieżka dostępu: 4.06.2016).



Wykres 2. Wyniki badania Skalą Postaw Twórczych (SPTO) Mirskiego zrealizowanego wśród uczniów liceum plastycznego oraz wśród młodzieży uczącej się w liceum ogólnokształcącym w klasach o profilu humanistycznym, biologiczno-chemicznym oraz ścisłym

Źródło: opracowanie własne

zdolności planowania pracy oraz dzięki własnej inicjatywie, a także samodyscyplinie i odpowiedniemu zarządzaniu czasem, przestrzenią i kontaktami z innymi ludźmi. Sam talent nie wystarczy, aby zaistnieć w przestrzeni publicznej – musi być również realizacja, wykonanie. Dorobek jest miarą efektywności twórczej.

Jak można scharakteryzować postawy twórcze młodzieży uzdolnionej plastycznie? Wyniki podjętej próby opisu postawy twórczej młodzieży uczącej się w liceum plastycznym przedstawiono na wykresie 2. Badanie przeprowadzono w maju i czerwcu 2015 roku w Liceum Plastycznym w Supraślu.

Wynik ogólny w zakresie postawy twórczej uczniów liceum plastycznego mieści się w przedziale wyników średnich i jest nieco wyższy niż u młodzieży z liceum ogólnokształcącego, bez względu na profil klasy. Ciekawe są różnice wyników w poszczególnych podskalach oraz różnice w profilach młodzieży z Liceum Plastycznego i Liceum Ogólnokształcącego.

Najwyższe wyniki (choć też mieszczące się w przedziale wyników średnich) młodzież uzdolniona plastycznie uzyskała w zakresie społecznego zaangażowania twórczego. Można przypuszczać, że młodzi ludzie eksperymentują jeszcze, jeśli chodzi o zainteresowanie twórczością i nie zawsze traktują ją jako ważny życiowy priorytet, choć wyraźnie daje się zauważyć, że uzdolnieni plastycznie poważniej traktują twórczość i twórczą aktywność.

Młodzież z Liceum Plastycznego różni się też nieznacznie od młodzieży z Liceum Ogólnokształcącego poziomem zmysłowości twórczej (są nieco bardziej wrażliwi emocjonalnie i percepcyjnie). Warto zauważyć w tym miejscu, że nadwrażliwość emocjonalna w ciągu życia może rozwinąć się w jakąś postać problemów emocjonalnych (np. nerwicę) lub – jeśli są ku temu warunki – można ją z pożytkiem wykorzystywać w działalności twórczej.

Umiejętność wykorzystywania potencjału do skutecznego, efektywnego działania jest czynnikiem, który różnicuje porównywane grupy. Młodzież uzdolniona plastycznie ma mniejszą zdolność efektywnego działania twórczego, samoorganizacji pracy i samodyscypliny. Jest bardziej chaotyczna i niezorganizowana w swoich działaniach. Jeśli weźmie się pod uwagę umiarkowanie wysoki wynik w skali społecznego zaangażowania twórczego – rysuje się potencjalny obszar problemowy do pracy psychologicznej. Duże aspiracje i bogate zainteresowania, które nie idą w parze z efektywną pracą i dorobkiem, mogą być przyczyną frustracji, niezadowolenia, obniżenia samooceny i zaburzeń emocjonalnych.

Oczywiście prezentowane wyniki należy traktować jako orientacyjne i ostrożnie formułować uogólnione wnioski, ponieważ badania dotyczyły młodzieży tylko z dwóch szkół (Liceum Plastyczne w Supraślu oraz Liceum Ogólnokształcące w Białymstoku). Mogą być jednak wskazówką i zachęcać do prowadzenia bardziej pogłębionych badań.

Wniosek praktyczny z prezentowanych badań nasuwa się jednak bardzo wyraźnie – uczmy młodzież skuteczności w działaniu. Zachęcamy do aktywności i podejmowania inicjatywy, uczmy samodyscypliny i pracowitości, zauważajmy wszelkie, nawet najmniejsze postępy, pokazujmy jak planować, jak wyobrażać sobie efekt pracy, doceniajmy wszelki wysiłek w aktywności twórczej, zachęcamy do działań

zespołowych i współpracy. Już w latach 60. XX wieku określano, jakie oddziaływania wychowawcze należy podejmować wobec młodzieży z dużą wrażliwością, z bogatym życiem intelektualnym, ale też często z nadmierną nerwowością. W związku z tym, że młodzież o żywej uczuciowości, z dużymi możliwościami intelektualnymi i zdolnością wglądu, z trudem poddaje się rygorom i dyscyplinie narzuconej z zewnątrz. Ptaszyńska (1964 b) postuluje wychowywanie do autodyscypliny poprzez odwoływanie się do niej w codziennym życiu szkolnym, rozważanie tego tematu podczas wszelkich działań wychowawczych, poddawanie młodzieży pod dyskusję zagadnień kształtowania własnego charakteru, silnej woli, pożądanych cech i umiejętności. Drugim postulatem w wychowywaniu młodzieży uzdolnionej plastycznie określonym przez autorkę jest dążenie do uspołeczniania. Młodzież o silnych zainteresowaniach sztuką na ogół dąży do indywidualizmu i działania samodzielnego – często samotnego. Dlatego wszelkie organizowane dla młodzieży i wspólnie z młodzieżą działania zespołowe (obozy, koła zainteresowań, wspólne wyjazdy) powinny z jednej strony być związane z działaniami artystycznymi, z drugiej zaś – *poruszać w niej jakieś stany uczuciowe* (ibidem, s. 9–10).

Praktyka – gra „Zdarzyło się”

Opracowane przez Autorkę artykułu ćwiczenie (gra interpersonalna) powstało na bazie doświadczeń z zajęć motywujących realizowanych z młodzieżą uzdolnioną plastycznie, opartych na metodzie skoncentrowanej na rozwiązaniu (Berg, Miller, 2000; Vopel, 2006). Składa się z trzech części: pierwsza z nich jest modyfikacją techniki „pytania o cud”, korzysta też z techniki komplementowania, druga bazuje na skalowaniu, trzecia na określaniu zasobów (Sharry, Madden, Darmody, 2007). „Zdarzyło się” wykorzystuje energię grupy i dynamikę procesu grupowego. Grę można przeprowadzić np. podczas treningu motywacji, treningu radzenia sobie ze stresem, zaś modyfikując instrukcję i zestaw pytań – dopasować ją do różnych odbiorców.

Formuła gry zakłada określony wyrażnie cel (czyli co robić, żeby wygrać), zasady, których trzeba przestrzegać, zawiera element rywalizacji – umożliwia większe zaangażowanie i mobilizację uczestników ćwiczenia, daje też okazję do przeżycia sukcesu – ktoś wygrywa. Jednocześnie w samym ćwiczeniu nie ma przegranych, bo każdy uczestnik tworzy własną dla siebie użyteczną wizję przyszłości.

W sensie psychoedukacyjnym – dzięki wizualizowaniu pozytywnej przyszłości – ćwiczenie pokazuje metodę bardziej świadomego kierowania myśli, uczy radzenia sobie z trudnościami w sposób konstruktywny. Pozwala dostrzec znaczenie pytań o doznania zmysłowe, fizyczne związane z oczekiwaną zmianą, czy pytań o udział innych osób w konstruowaniu wizji pożądanej przyszłości, które w efekcie pomagają ukierunkowywać działanie na zrealizowanie wizji. Poza tym skoncentrowanie aktywności uczestników na wyszukiwaniu tych elementów rzeczywistości, które są dla nich pomocne, przebiega bez ryzyka, ponieważ odbywa się w umówionej strukturze zabawy interakcyjnej.

Gra składa się z zestawu pytań wynikających z przestrzegania zasad BSFT, przygotowanych tak, żeby można było je pojedynczo losować, np. ciągnąć losy z kape-lusza, „Kart Dowolności” – po jednej dla każdego uczestnika, karty „Skala” oraz karty

„Zdobycze” do pracy samodzielnej lub w parach. Podczas gry potrzebne są również kartki i długopisy. Czas przeznaczony na grę to około 2–2,5 godziny, w zależności od liczby uczestników.

Część I

Ćwiczenie rozpoczyna się od przygotowania uczestników do zadania, ukierunkowania na uruchomienie wyobraźni, tworzenie pewnej wizualizacji. Instrukcja dla graczy może brzmieć: *Zapraszam Was teraz do pewnego ćwiczenia, które będzie miało charakter gry, będzie wymagało od Was uruchomienia wyobraźni oraz oderwania się na chwilę od tu i teraz.*

Przed rozpoczęciem ćwiczenia należy przedstawić reguły gry:

1. *Zadanie polega na stworzeniu opisu sytuacji, która może mieć miejsce w przyszłości. Potrzebne więc będą kartki i długopisy.*
2. *Każdy będzie tworzył swój własny opis, który powinien zawierać jak najwięcej szczegółów.*
3. *Pomocne będą pytania, które będziecie po kolei losować. Odpowiadając na nie, tworzycie swoje opisy.*
4. *Po wylosowaniu pytania odczytujecie je i odpowiadacie na głos. Później zapisujecie swoją odpowiedź na kartkach.*
5. *Inni uczestnicy, słuchając pytań i odpowiedzi, jednocześnie zapisują na kartkach własną odpowiedź na pytanie, oczywiście w kontekście swojej sprawy, indywidualnego problemu bądź celu.*
6. *Może się tak zdarzyć, że Wasz opis będzie dotyczył sprawy bardzo osobistej, może intymnej i nie będziecie gotowi/we odpowiedzieć na wylosowane pytanie na głos – wówczas możecie skorzystać z „Karty Dowolności”. W takiej sytuacji czytacie tylko pytanie i jesteście zwolnieni/one z odpowiadania na głos. Ale uwaga: odbędą się co najmniej dwie rundy losowania pytań, a każdy/a z Was ma tylko jedną „Kartę Dowolności”. Jeśli wykorzystacie ją za pierwszym razem – za drugim razem możecie taką kartę wykupić od innej osoby lub z Banku – za komplement. Powinien on odnosić się do jakiejś umiejętności, cechy (raczej nie cechy wyglądu, ale cechy charakteru), którą dostrzegacie u danej osoby, a która według Was pomaga mu/jej być skutecznym/ną w działaniu. Może być sformułowany np. „Doceniam u Ciebie, że...”, „Podoba mi się w Tobie...”, „To, co sprawia, że jesteś szczególnie skuteczny/na to...”, lub podobnie. W przypadku, gdy wykupujecie kartę w Banku – taki komplement mówicie o sobie samym/jej.*
7. *W miarę, gdy losowań będzie coraz więcej – Wasze opisy też będą coraz dłuższe. Wygrywa ta osoba, która stworzy najdłuższy opis, tzn. zawierający najwięcej szczegółów.*
8. *Za chwilę zaczniecie tworzyć swoje opisy, więc jeśli jesteście gotowi – powiem Wam, czego mają dotyczyć.*

W tym miejscu instrukcja osoby prowadzącej grę może być modyfikowana w zależności od charakteru grupy (rozwojowa, terapeutyczna), oczekiwań uczestników sformułowanych na początku spotkania oraz oczywiście tematyki spotkania. Jedna

z proponowanych wersji dla grupy uczestniczącej w treningu motywacji może brzmieć następująco: *Przypomnij sobie o ważnej dla Ciebie sprawie, która dotyczy jakiejś pożądanego przez Ciebie zmiany lub wydarzenia, a którą w wyobraźni odłożyłeś do pudełka na początku zajęć.*

Teraz wyobraź sobie, że po pewnym czasie, na skutek tajemniczej siły, ważna dla Ciebie sprawa zaczęła rozwiązywać się dokładnie tak pomyślnie, jak to tylko możliwe. Jest po prostu cudownie. Ty zaś nie wiesz, jak to się stało, bo zadziałała przecież tajemnicza siła. Po czym tego dnia poznasz, że sprawy poszły w dobrym kierunku?

Do prowadzącego grę należy określenie, ile czasu dać uczestnikom na odpowiedź na pytanie, ile rund losowania przeprowadzić, jak zliczyć szczegóły w opisach (indywidualnie, czy przez wymianę opisów w parach). Wspólnie warto też z grupą zdecydować, co będzie nagrodą dla zwycięzcy. W grupach, z którymi pracowałam były to np. czekoladowe jajka, albo jakiś przywilej ważny dla grupy.

Przykładowe pytania do części I:

- *Kto pierwszy zauważy dobrą zmianę? Czy będzie zaskoczony?*
- *Co zauważysz w lustrze tego dnia, po czym poznasz, że zadziałała tajemnicza siła?*
- *Co zrobisz tego dnia inaczej?*
- *Jak będziesz wyglądał/a?*
- *Co wyraźnie poczujesz pod palcami?*
- *Co najbardziej rzuci Ci się w oczy?*
- *Jakie ważne słowa usłyszysz od najbliższej Ci osoby?*
- *Co innego zauważy u Ciebie Twój najlepszy przyjaciel? A co największy wróg?*
- ...

Po wykonaniu co najmniej dwóch rund losowań i formułowania odpowiedzi – następuje wyłonienie zwycięzcy. W zależności od stopnia zaufania w grupie można to zrobić indywidualnie lub w parach. W pierwszym przypadku każdy zlicza szczegóły swojego opisu – umożliwia to zachowanie prawa do dowolności i poufności. Praca w parach, czyli zliczanie szczegółów w swoich opisach nawzajem lub wspólnie, pozwala nadać rangę opisowi. Już nie tylko formułowanie werbalne pożądanego stanu rzeczy pozwala go skonkretyzować i skierować się na jego urzeczywistnienie, lecz także przedstawienie go akceptującemu słuchaczowi, który partycypuje w podkreślaniu ważności szczegółów opisu oraz pomaga bardziej uwierzyć w realność takiej wizji.

Część II

Drugi etap ćwiczenia można kontynuować w dowolnym momencie – podczas tego samego lub następnego spotkania. Ta część – wykorzystująca technikę skalowania – polega na określeniu, w którym miejscu na drodze do realizacji swojej wizji uczestnik/klient znajduje się obecnie. Karta „Skala” jest tu tylko pomocna w określeniu tego miejsca poprzez zaznaczenie go na skali.

Zaznacz, w którym według Ciebie miejscu na drodze do ziszczenia się Twojej wizji przyszłości jesteś w tej chwili. Uwaga: nie jest istotne, jakie jest to miejsce na skali,

jak blisko bądź daleko pozycji wyjściowej znajduje się gracz. Ważne jest, żeby zadziwić się i pogratulować tego miejsca, w którym dana osoba już jest. Można też dopisać, jaka pozycja na skali byłaby dla danej osoby satysfakcjonująca w określonym przedziale czasowym, np. za dwa miesiące, czy za rok. Ważne jest, że ta część ćwiczenia zwraca uwagę na niewielką różnicę między stanem obecnym a tym, który byłby już bliżej „dziesiątki” na skali. Nie proponuje się tu konkretnych kroków, które uczestnik/klient może podjąć, ale pozostawia się mu pełną dobrowolność decyzji o podjęciu działania, a tym samym buduje poczucie sprawczości i posiadania wpływu na swoją sytuację.

Część III

Inspiracją do napisania tej części całego ćwiczenia był warsztat technik BSFT przeprowadzony w czerwcu 2015 roku przez Chrisa Ivesona w Centrum Terapii Krótkoterminowej w Łodzi. Ten etap ćwiczenia można przeprowadzić w wersji indywidualnej – każdy uczestnik/klient wypełnia kartę „Zdobycze” sam, lub pracując w parze. Zadanie polega na wypisaniu wszystkich okoliczności, które przyczyniły się do osiągnięcia obecnego, wskazanego wcześniej miejsca na skali – zalet, talentów, umiejętności i cech. Wszystkie one są zasobem uczestnika/klienta.

Wyobraź sobie, że znany dziennikarz chce przeprowadzić z Tobą wywiad. Jest on niezwykle zainteresowany Tobą i chce napisać ciekawy, wyczerpujący artykuł do lifestyleowego magazynu. Zadaniem pytającego jest dowiedzieć się, jakie okoliczności sprawiły, że rozmówca jest już w tym akurat momencie na swojej drodze do zrealizowania upragnionej wizji. Dopytuje, jakie kroki podjął wcześniej, jakie umiejętności w sobie wypracował, jakie ma cechy charakteru i jakie doświadczenia je ukształtowały, skąd czerpał siłę do działania. Pamiętaj, że artykuł ma być ciekawy i wyczerpujący, nie oszczędzaj się więc, jeśli chodzi o liczbę pozycji na liście. Pomocne pytania: Co spowodowało, że dotarłeś/łaś aż tutaj? Co jeszcze? Jakie Twoje cechy przyczyniły się do tego, że jesteś już w tym miejscu? Jak jeszcze? Co zadecydowało o tym, że jesteś w tym miejscu, w którym jesteś? Czego do tej pory już się nauczyłeś? Czego jeszcze?

Ta część ćwiczenia powinna trwać dość długo, zgodnie z założeniem, że na początku odpowiedzi są dość oczywiste, a dopiero dłuższe i wnikliwsze zastanowienie się skutkuje zaskakującymi i niedostępnymi dotychczas rozwiązaniami. Im więcej różnorodnych pomysłów, tym lepiej. Oczywiście po pewnym czasie następuje zamiana ról w parach.

Po zakończeniu każdej z części gry warto omówić z uczestnikami korzyści z przeciwności takiego sposobu kierowania myśli i wypowiedzi. Po pierwszej części ważnym wnioskiem może być to, jak bardzo szczegółowy opis przyszłości „po cudzie” pozwala zbliżyć marzenie do rzeczywistości i zainspirować do działania. Warto marzyć i w swoich marzeniach skupiać się na tych aspektach rzeczywistości, które są atrakcyjne, konkretne, „nazywalne”. Druga i trzecia część ćwiczenia uczy dostrzegania postępu i skupiania uwagi w twórczy sposób na zasobach, umiejętnościach i mocnych stronach, do których odwołujemy się, dokonując tego postępu. W kształtowaniu poczucia własnej kompetencji niezwykle istotna jest umiejętność dostrzega-

nia skuteczności swoich działań i powiązania między swoim działaniem a sytuacją, w której jesteśmy. Poczucie wpływu na swoje otoczenie, sytuację życiową, poczucie koherencji jest jednym z podstawowych warunków zachowania zdrowia psychicznego i fizycznego.

Grę „Zdarzyło się” można z powodzeniem wykorzystywać w celach warsztatowych, np. w treningu umiejętności społecznych czy treningu motywacyjnym, również w pracy terapeutycznej. Prowadzący grę (trener, nauczyciel) sam decyduje – w zależności od gotowości grupy do pracy na własnych problemach lub celach oraz etapu procesu grupowego – jak grę wykorzystać, czy np. wszystkie jej etapy, czy tylko pierwszy, czy też jak długo gra będzie trwać.

Prezentowany opis gry, choć szeroki, nie jest kompletny, ponieważ przekraczałby ramy niniejszego artykułu. Nie zawiera np. całego zestawu pomocnych pytań, nie prezentuje potrzebnych kart. Wartościowe i ciekawe mogą być dalsze wnioski z wykorzystywania gry „Zdarzyło się” w pracy z różnymi grupami i w różnych kontekstach.

Przedstawiona propozycja sposobu pracy warsztatowej z młodzieżą szkół plastycznych odwołuje się w dużej mierze do wyobraźni, respektuje indywidualność i dowolność w budowaniu własnej wizji przyszłości. Daje okazję do przećwiczenia koncentrowania się na pozytywach, myślenia o urzeczywistnianiu swoich zamierzeń, celów, marzeń, nawet w kategoriach fizykalnego przeżycia, i z uwzględnieniem udziału innych osób w pożądanych zmianach. Pomaga też introwertycznej młodzieży nazywać i otwarcie wyrażać swoje potrzeby i wyobrażenia oraz zachęca do twórczej ekspresji.

Na koniec warto dodać, że istnieje jeszcze jeden powód, dość praktyczny z punktu widzenia psychologa czy pedagoga szkolnego, dla którego idee konstrukcjonizmu społecznego warto spożytkować na gruncie szkolnym, np. w postaci nowych metod pracy z drugim człowiekiem. Akceptacja różnorodnych punktów widzenia, unikanie jednoznacznych osądów, dialog oparty na poszukiwaniu znaczeń wydarzeń dziejących się w szkole i życiu naszych podopiecznych – znaczeń tych bardziej użytecznych – pozwala swobodniej poruszać się w rzeczywistości szkolnej, gdzie wciąż jesteśmy gdzieś „pomiędzy”. Poza tym pozwala zachować neutralność i powstrzymać się czasem od niepotrzebnego działania, dając rozmówcy, uczniowi, rodzicowi czy nauczycielowi, to, co często jest najbardziej pomocne – możliwość wysłuchania, zrozumienie uczuć i przekonań i w końcu zwykły szacunek do drugiej osoby. Tym zaś, co daje w prezencie samemu specjalście jest możliwość podtrzymania nieustannego zainteresowania drugim człowiekiem.

Bibliografia

- Berg I.K., Miller S.D. (2000), *Terapia krótkoterminowa skoncentrowana na rozwiązaniu. Pomaganie osobom z problemem alkoholowym*. Łódź: Galaktyka.
- Cade B., O'Hanlon W.H. (1996), *Stopem po terapii krótkoterminowej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- De Shazer S. (2013), *Kiedy słowa były magią*. Łódź: CTK Solutions Now.
- Furman B. (2011), *Program „Dam radę” w praktyce. Nowa metoda pomagania dzieciom w przezwyciężaniu problemów z emocjami i zachowaniem*. Warszawa: Parpamedia.

- Gałązka K., Muzioł E.A. (2014), *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji ORE.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media rodzina.
- Kicińska L. (2015), „Nie chcę dalej żyć” – deklaracje samobójcze w Telefonie Zaufania dla Dzieci i Młodzieży 116 111. „Psychiatria. Problematyka samobójstw w II dekadzie XXI wieku”, nr 1, s. 45.
- Limont W. (2005), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milner J., O'Byrne P. (2007), *Poradnictwo krótkoterminowe: narracje i rozwiązania*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Mirski A. (2011), *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Maslow A. (1990/1970), *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX.
- Miś L. (2008), *Konstruktywizm/konstrukcjonizm w socjologii, pracy socjalnej i terapii*; w: L. Miś (red.), *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach*. „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 14, s. 27–47. Kraków: Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ptaszyńska W. (1964 a), *Kryteria uzdolnień plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA”, nr 82, s. 3–7.
- Ptaszyńska W. (1964 b), *Rola nauczyciela przedmiotów artystycznych w pracy wychowawczej szkół artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA”, nr 79, s. 7–11.
- Sharry J., Madden B., Dormody M. (2007), *W poszukiwaniu rozwiązania. Przewodnik po terapii krótkoterminowej*. Łódź: Galaktyka.
- Vopel K.W. (2006), *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce: Jedność.
- Zeig J.K. (1997), *Spotkania z Ericksonem. Niezwykły człowiek, niezwykła terapia* [przeł. O. Waśkiewicz]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego (Dz.U. 2011, nr 24, poz. 128).

Elżbieta Olejniczak³⁰

ZPP CEA 4/2017

Rola korekty w rozwoju plastycznym ucznia

Streszczenie

Psychopedagogiczne aspekty korekty są ważnym obszarem edukacji w szkołach plastycznych, który nie był dotychczas głębiej rozpoznawany i diagnozowany. Stąd powstał projekt dotyczący zbadania tego zagadnienia. W roku szkolnym 2015/2016 badano punkt widzenia uczniów, w najbliższej przyszłości wskazane będzie poznanie przekonań nauczycieli. Przy pomocy autorskiej ankiety badano percepcję młodzieży w zakresie poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego wymiaru korekty, a także preferencje i oczekiwania dotyczące stylu jej udzielania. Sondażem objęto uczniów klas III czteroletnich liceów. Uważa się, że wyniki badań pozwolą na wzbogacenie tzw. kompetencji miękkich nauczycieli przedmiotów artystycznych, w wyniku czego będą oni posiadali możliwość udoskonalenia sposobu przekazywania uczniom informacji zwrotnych o ich pracy artystycznej oraz stylu efektywnego motywowania młodzieży do rozwoju artystycznego.

Słowa kluczowe:

korekta, uczeń szkoły plastycznej

Wprowadzenie i uzasadnienie badań

Nie jest najważniejsze być, być lepszy od innych.

Najważniejsze jest, być lepszy od samego siebie z poprzedniego dnia.

Mahatma Gandhi

Wiodącym celem kształcenia w szkole plastycznej jest rozwijanie potencjału uczniów, z powodu którego zostali do niej przyjęci. Obserwacje psychologów Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej oraz psychologów i pedagogów pracujących w szkołach artystycznych wskazują na

³⁰ Liceum Plastyczne im. K. Kobro w Zduńskiej Woli.



duże zainteresowanie nauczycieli plastyków skutecznym stymulowaniem zdolności oraz kształtowaniem u młodzieży wysokiej motywacji do rozwoju artystycznego, które są – jak wiadomo – zależne od wielu czynników. Jednym z nich jest tzw. korekta – stosowana na każdym etapie tworzenia prac oraz procesu kształcenia plastycznego. Służy ona rozwijaniu potencjału artystycznego ucznia: jego wrażliwości, percepcji i umiejętności warsztatowych.

Powszechnie korekta plastyczna rozumiana jest jako kontakt nauczyciela z uczniem, mający na celu poprawianie pracy, niwelowanie występujących błędów, jak również jej analizowanie i konsultowanie pod względem artystycznym. Tak szerokie ujmowanie korekty jest zgodne z jej definicją, a jej istotą jest *poprawianie, usuwanie wad, usterek, wnoszenie poprawek, poprawka* (Kopaliński, 1999, s. 278). Praktyka szkół plastycznych czyni z korekty podstawowe narzędzie stosowane w czasie plenerów, zajęć lekcyjnych czy konkursów plastycznych, gdzie mówi się również o analizie i konsultacjach artystycznych prac uczniowskich.

W szkolnictwie artystycznym można zaobserwować dwa style prowadzenia korekty. Jeden, bardziej dyrektywny – rozumiany jako wskazywanie i korygowanie błędów w zakresie techniki wykonawczej oraz zastosowanych indywidualnych środków wyrazu. Drugi, bardziej partnerski – rozumiany jako forma konsultacji, oparta na dyskusji z uczniem, wymianie spostrzeżeń i udzielaniu wskazówek. Sposób jej realizacji może wynikać z czynników sytuacyjnych uwarunkowanych rodzajem trudności, etapem zadania i jakością pracy ucznia, ale także posiadać właściwość stałą, wynikającą z cech osobowych nauczyciela.

W literaturze przedmiotu podkreśla się ścisłą zależność między prawidłową komunikacją a efektywnością procesu edukacyjnego oraz poziomem mobilizacji uczniów do wysiłku intelektualnego i aktywności twórczej. Tak więc skuteczność oddziaływania każdej osoby nauczającej i wychowującej, także nauczyciela plastyka wzrasta, gdy:

- potrafi skutecznie komunikować się z drugą osobą, a więc tak formułować komunikaty werbalne i pozawerbalne, że jest rozumiany przez partnera relacji zgodnie z jego intencją;
- w oparciu o tworzone warunki (poczucie bezpieczeństwa, empatię, modelowanie sposobu radzenia sobie z problemami i błędami, nauczyciel w roli przewodnika i inne) rozwija ciekawość poznawczą i pobudza aktywność (Hamer, 1994);
- praca ucznia osiąga coraz lepsze rezultaty a sam uczeń odczuwa z tego powodu zadowolenie (zgodnie z *prawem efektu* Edwarda Thorndike'a; za: Mietzel, 1998) oraz rozbudza jego fascynacje i pasje (Żylińska, 2013);
- potrafi podtrzymywać lub stymulować motywację ucznia, najlepiej wewnętrzną, poprzez:
 - a) ujawnianie potrzeby rozwiązania zadania,
 - b) udzielanie wsparcia w rozpoznaniu możliwości jego zrealizowania (zaspokojenia potrzeby),
 - c) wspieranie w ocenianiu szans osiągnięcia celu pracy (korzyści/straty płynące z zaspokojenia/niezaspokojenia potrzeby; Reykowski, 1977).

Badania własne

Psychopedagogiczne aspekty korekty są ważnym obszarem edukacji w szkołach plastycznych, które nie były dotychczas bliżej rozpoznawane i diagnozowane. Powyższe założenia wygenerowały potrzebę zbadania tego zagadnienia – w roku szkolnym 2015/2016 – z punktu widzenia uczniów, a w najbliższej przyszłości – nauczycieli.

Celem sondażu diagnostycznego było poznanie sposobu postrzegania przez uczniów roli korekty w szkolnym rozwoju artystycznym, a także preferencji i oczekiwań dotyczących stylu ich udzielania. Założono, że wyniki badań pozwolą na wzbogacenie tzw. kompetencji miękkich nauczycieli przedmiotów artystycznych, w wyniku czego będą oni posiadali możliwość udoskonalenia sposobu przekazywania uczniom informacji zwrotnych o ich pracy artystycznej oraz stylu efektywnego motywowania uczniów do rozwoju artystycznego.

Przy realizacji projektu kierowano się następującymi założeniami:

- z uwagi na bogate doświadczenia związane z sytuacją korekty badaniami winno się objąć uczniów klas III czteroletnich liceów;
- badana grupa powinna być dobrana pod względem jednorodności plastycznych doświadczeń edukacyjnych, stąd nie badano uczniów na tym samym poziomie edukacyjnym z ogólnokształcących szkół sztuk plastycznych;
- licea winny być zlokalizowane w różnych regionach Polski;
- w szkołach powinien być zatrudniony psycholog, pedagog, który zadba o właściwy przebieg badań w pracowniach komputerowych.

Autorami projektu badawczego są psycholodzy prowadzący Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej z siedzibą w Kielcach i Zduńskiej Woli. Treść ankiety opracowała mgr Wanda Hawash, psycholog CEA oraz Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach. Do przeprowadzenia badań wykorzystano system internetowy Ankieta+ (źródło: www.ankieta.plus.pl), który umożliwia tworzenie kwestionariuszy, ankiet, sond i formularzy. Opublikowaniem ankiety z podziałem na szkoły, zaproszeniem respondentów do jej wypełniania i analizą zbiorczą zebranych danych zajmowała się mgr Elżbieta Olejniczak, psycholog CEA oraz Liceum Plastycznego w Zduńskiej Woli.

Ankieta zawierająca poznawczy, emocjonalny i motywacyjny aspekt korekty składa się z 19 pytań: w tym 14 z możliwością udzielenia jednokrotnego wyboru, 2 z możliwością uzupełnienia jednokrotnego wyboru wypowiedzią swobodną oraz 3 pytań otwartych. Poszczególne pytania oraz odpowiedzi uczniów zaprezentowane są w tekście poniżej.

Badania przeprowadzono w styczniu i lutym 2016 roku. Przebadano 83 uczniów z czterech liceów plastycznych:

- Zespół Szkół Plastycznych im. C. Norwida w Lublinie (region lubelski),
- Liceum Plastyczne im. K. Kobro w Zduńskiej Woli (region łódzki),
- Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. J. Szerementowskiego w Kielcach (region świętokrzyski),
- Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni (region pomorski).





Każda ze szkół otrzymała raport cząstkowy z badań opracowany przez zespół diagnostyczny realizujący badania w ramach portalu Ankieta+. Założono, że zapoznanie się przez nauczycieli z wynikami swojej szkoły, a później porównanie ich z wynikami całociowymi może w sposób szczególny przyczynić się do uwrażliwienia nauczycieli plastyków na potrzeby uczniów, co może skutkować osiąganiem wyższych efektów pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Wyniki

Zaprezentowane wyniki odnoszą się bezpośrednio do pytań stawianych uczniom. Uruchamianie potencjału rozwojowego, w tym artystycznego ucznia w warunkach szkolnych jest szczególnie efektywne, jeśli opiera się na współpracy z nauczycielami. Realizatorów projektu interesowało nie tylko to, jak młodzież postrzega swoją gotowość do współpracy, lecz także, jakim zachowaniem się ona przedstawia.

Przyjęto, że pytanie otwarte pozwoli respondentom ujawnić powyższe przekonania. Na pytanie ***Czy i w jaki sposób współpracuję z nauczycielem w prowadzeniu mojego rozwoju artystycznego?***:

- 81% badanych uczniów odpowiedziało, że aktywnie uczestniczy w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, słucha korekt oraz przygotowuje się do konkursów;
- 11% uczniów odpowiedziało, że współpracuje w niewielkim zakresie;
- 7% uczniów zadeklarowało, że współpracuje tylko kiedy odczuwa silną potrzebę;
- 1% odpowiedzi uczniów nie zaklasyfikowano do żadnej kategorii odpowiedzi.

Do kategorii „mała współpraca” włączono wypowiedzi typu: „nie współpracuję z moim obecnym nauczycielem, gdyż dzieli nas inna wizja artystyczna”; „przeważnie i tak robię swoje”. Przez właściwą współpracę z nauczycielem, uczniowie rozumieją na ogół aktywne uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, wykorzystywanie uwag w czasie realizacji prac oraz przygotowania i udział w konkursach plastycznych (np. „staramy się znaleźć mocne i słabe strony”; „...najczęściej są to rozmowy na temat moich prac lub pytania odnoszące się do technik, które pogłębiają moją wiedzę w danej dziedzinie”). 7% badanych uważa, że współpracuje na ogół wtedy, gdy odczuwa taką potrzebę (np. „kiedy mogę wykonać pracę na temat, który mnie najbardziej interesuje”; „pytam się, gdy mam niejasności”; „kontaktuję się w razie potrzeby, pytam o radę, staram się robić zadane prace domowe”). 1% odpowiedzi niesklasyfikowanych to sformułowania typu: „współpracowałam w klasach I–II, teraz zaprzestałam chodzenia na dodatkowe zajęcia, czy rozmów mogących w jakiś sposób wpłynąć na mój rozwój ze względu na...”.

W edukacji plastycznej korekty mają charakter indywidualny, kierowane są głównie do konkretnego ucznia, co nie wyklucza, że słyszą je rówieśnicy. Wygłaszane są także uwagi i zalecenia kierowane do całej grupy. Odpowiedzi na drugie pytanie: ***Łatwiej mi skupić się na informacjach i sugestiach nauczyciela podczas: a) korekty skierowanej do grupy, b) korekty indywidualnej?*** wskazują, że 92% uczniów preferuje korekty indywidualne, a tylko 8% – kierowane do całej grupy.



Pytanie trzecie dotyczyło zagadnienia związanego ze sposobem odbierania korekty przez uczniów. W potocznych opiniach uczniowie odbierają korektę na różne sposoby – od surowej oceny, przez zwyczajowe poprawianie błędów, a także jako porady, analizy lub konsultacje artystyczne. Badani uczniowie zadeklarowali, że *korekta indywidualna pracy plastycznej to*:

- *ukierunkowanie, porada, wskazówka nauczyciela* (71% badanych);
- *osobista rozmowa z nauczycielem na temat realizacji koncepcji twórczej i sposobu wyrażania siebie* (17% badanych);
- *ocena wykonania, tego, co dobre i co złe* (12% badanych).

Powyższe dane ujawniają, że wiodącym doświadczeniem korekty przez młodzież jest jej postać słownikowa, rozumiana jako ukierunkowanie, otrzymywanie wskazówek technicznych do dalszej pracy oraz jako ocena i usuwanie błędów.

Nauczyciele realizują korekty różnymi sposobami, między innymi wykonując analizę porównawczą poprzez odwoływanie się do poprzednich prac ucznia lub skupiając się na bieżącym zadaniu. Wyniki sondażu wskazują, że do większości badanych uczniów – 59% – bardziej przemawiają wypowiedzi nauczyciela, gdy podczas korekty skupia się na bieżącym zadaniu, niż wykonuje analizę porównawczą poprzez odwoływanie się do poprzednich prac.

Celem korekty jest nie tylko podnoszenie jakości prac pod względem warsztatowym i artystycznym, lecz także pobudzenie refleksyjności uczniów, co sprzyja kształtowaniu ich samodzielności i kreatywności. W opinii uczniów, *korekta bardziej pobudza ich do refleksji*: gdy nauczyciel odnosi się wyłącznie do ich osobistych dokonań (77% odpowiedzi badanych). Tylko 23% badanych uważa, że ich refleksyjność jest bardziej pobudzana poprzez komunikaty porównujące ich pracę z pracami innych osób w grupie.

Badaczy interesowało również zagadnienie dotyczące stopnia zróżnicowania i dostosowywania przekazów do indywidualnych potrzeb i specyfiki pracy uczniów. Wyniki sondażu wskazują, że w percepcji 77% ankietowanych udzielane korekty są zindywidualizowane, a tylko 23% badanych uważa, że są one uogólnione i nie uwzględniają specyfiki pracy ucznia.

Kolejne części ankiety pozwoliły odpowiedzieć na pytania: a) *Jak badana młodzież postrzega styl wspierania ich przez nauczycieli plastyków w trakcie wykonywania prac plastycznych?* b) *Jakie komunikaty preferują uczniowie?* Badani uczniowie zadeklarowali, że na ogół w trakcie korekty mogą pozwolić sobie na:

- poznanie sposobów rozwiązywania problemów pojawiających się w trakcie pracy (41% uczniów);
- przedstawienie swojej koncepcji i uzasadnienie jej (23% uczniów);
- wysłuchanie argumentów nauczyciela i przyjęcie ich bez dyskusji (23% uczniów);
- wyrażenie trudnych emocji i wątpliwości twórczych (12% uczniów).

Powyższe dane pokazują, że młodzież postrzega korektę głównie jako sytuację poszerzającą ich wiedzę o sposobach rozwiązania problemów pojawiających się w trakcie realizacji zadań, ale także umożliwiającą im przedstawienie i uzasadnienie koncepcji pracy. Sytuacja korekty pozwala także młodzieży wyrazić trudne emocje,



wątpliwości i rozterki twórcze. Autorka artykułu uważa, że taki styl prowadzenia korekt sprzyja stymulowaniu u uczniów zdolności plastycznych oraz kreatywności. Zadanie plastyczne można także poprawnie wykonać poprzez wysłuchanie i przyjęcie bez dyskusji argumentów nauczyciela, na co wskazuje 23% ankietowanych, chociaż wydaje się, że taki sposób kierowania rozwojem utrudnia kształtowanie samodzielności i kreatywności młodzieży.

Odpowiedzi uzyskane w ósmym pytaniu dotyczą preferowanych przez uczniów przekazów, kierowanych do nich przez nauczycieli podczas korekty. Ujawnili to, dopisując swoją wypowiedź do zdania otwartego: ***Lubię, kiedy nauczyciel podczas korekty pracy ucznia:***

- ogranicza się do zwięzłych, rzeczowych, konkretnych informacji i wskazówek (36% odpowiedzi);
- ujawnia poczucie humoru (23% odpowiedzi);
- rozmawia z każdym uczniem bardziej na osobności, w kameralnej atmosferze (21% odpowiedzi);
- przywołuje przykłady wielkich artystów lub własne doświadczenia artystyczne (16% odpowiedzi);
- stosuje kwiecisty język, metafory i dygresje (4% odpowiedzi).

Z powyższych wypowiedzi wynika, że uczniowie preferują przekazy niosące zwięzłe, konkretne informacje i wskazówki dotyczące pracy, wyrażane z poczuciem humoru, w kameralny sposób.

Wcześniejsza analiza sugeruje, że większość uczniów w czasie korekty odczuwa swobodę w relacji z nauczycielem umożliwiającą korzystanie z jego wskazówek, przedstawianie i uzasadnianie swojej koncepcji, ujawnianie wątpliwości i rozterek twórczych oraz odczuć emocjonalnych. Wyniki uzyskane w kolejnym pytaniu pokazują, że tworzenie takiej relacji ułatwiają postawy zawodowe nauczycieli w badanych szkołach: 60% ankietowanych uważa, że nauczyciel bardziej docenia ucznia, który potrafi wykorzystać usłyszane sugestie i uwagi, zachowując autorski charakter swojego pomysłu; zdecydowana mniejszość – 40% respondentów – jest przekonana, że bardziej doceniana jest osoba dająca się prowadzić, podporządkowana, starająca się sprostać oczekiwaniom.

Interesująca była również próba weryfikacji przypuszczenia, że najwięcej uwagi nauczycieli w liceach plastycznych (wydaje się, że w większości szkół artystycznych różnego typu) otrzymują uczniowie szczególnie uzdolnieni. Natomiast uczniowie z trudnościami w nauce lub z mniejszymi postępami artystycznymi oraz zdolni, ale niesystematyczni i nieobowiązkowi, uzyskują jej zdecydowanie mniej. Odpowiedzi ankietowanych potwierdziły tę hipotezę. Tak przedstawiają się wypowiedzi uczniów dotyczące tej sprawy: ***Uważam, że podczas korekt najwięcej czasu i uwagi ze strony nauczyciela otrzymują:***

- uczniowie szczególnie uzdolnieni (57% badanych);
- uczniowie przeciętnie uzdolnieni (15% badanych);
- uczniowie ze słabymi postępami artystycznymi (14% badanych);
- uczniowie zdolni, ale niesystematyczni (14% badanych).



Motywowanie uczniów do poszukiwania i udoskonalania rozwiązań technicznych i artystycznych przebiega sprawniej, jeżeli jest przez nich kojarzone z pozytywnymi emocjami. W czasie korekty **prawo efektu** można by osiągnąć poprzez częstsze jej rozpoczynanie od podawania budujących informacji, wskazywania mocnych stron pracy ucznia. Jednak większość badanych opiniując zachowania nauczyciela rozpoczynającego korektę, podaje, że doświadcza negatywnej oceny swojej pracy: 45% wskazuje, że są informowani o niedociągnięciach i błędach, a 18% obserwuje spontanicznie okazywane przez nauczycieli negatywne emocje (rozczarowanie, zaskoczenie, niezadowolenie); kolejne 18% uczniów docenia, że nauczyciel pyta o punkt widzenia ucznia, skłaniając go do autorefleksji. Tylko 13% uczniów zauważa, że nauczyciel rozpoczynając korektę, podkreśla mocne strony pracy, a 6% uczniów ujawniło, że podczas korekty nauczyciel nie tylko ocenia pracę, lecz także komentuje usposobienie ucznia i jego cechy charakteru.

Postrzegane przez uczniów i opisane wyżej dominujące tendencje dydaktyczno-wychowawcze (swobodna komunikacja z nauczycielami oraz preferowanie uczniów potrafiących zachować autorski charakter swoich prac) sprzyjają podejmowaniu dialogu z plastykiem wówczas, kiedy jego krytyka wydaje się młodzieży niesłuszna.

Deklarowany sposób reagowania w takiej sytuacji ujawniają wypowiedzi uczniów kończące zdanie: **Gdy krytyka nauczyciela podczas korekty wydaje mi się niesłuszna, to:**

- 61% badanych odpowiada, że podejmuje próbę dialogu i negocjowania z nauczycielem swojego stanowiska;
- 26% badanych przeżywa to wewnętrznie, nie podejmuje dyskusji, choć ma inne zdanie;
- 7% badanych deklaruje, że mocno broni swoich racji;
- 6% badanych przyjmuje, że nauczyciel ma zawsze rację.

W edukacji plastycznej oprócz korekt indywidualnych i kierowanych do grupy są praktykowane korekty koleżeńskie. Aby poznać opinie uczniów dotyczące korekty koleżeńskiej, zapytano ich, **jakie korzyści wnosi ona podczas zajęć plastycznych?** W ocenie 85% uczniów wzajemne korekty koleżeńskie pełnią pozytywną rolę, ponieważ rozwijają asertywną umiejętność radzenia sobie z krytyką (39%), ułatwiają oswojenie się z sytuacją oceny (20%) i wzmacniają odporność na stres związany z ekspozycją i oceną społeczną (26%). Tylko 15% badanych uczniów, uważa że korekta koleżeńska może nasilać wzajemną rywalizację między uczniami.

Każdy etap pracy i oceniania wyzwala indywidualne i specyficzne dla osoby poczucie trudności. W ocenie 59% respondentów, najtrudniejszym dla nich etapem korekty jest jej początek – obserwowane pierwsze wrażenie nauczyciela i jego reakcja po ujrzeniu ich pracy. Dla 12% badanych trudne jest słuchanie informacji o niedociągnięciach, dla 12% – końcowa ocena zadania. 17% uczniów wskazuje, że najtrudniejszym etapem korekty jest jej skutek, a więc planowanie kierunku konstruktywnych zmian w zakresie aktywności twórczej.

Biorąc pod uwagę dotychczasowy sposób postrzegania korekty przez uczniów, można stwierdzić, że: a) pierwszy etap korekty jest najtrudniejszy, bo uzyskane infor-



macje werbalne i pozawerbalne są już oceną, a kolejne wypowiedzi (wskazujące błędy) nauczyciela tylko ją uzupełniają, a ponadto b) uzyskane informacje z pierwszego etapu korekty są pozytywnym wzmocnieniem dotychczasowej aktywności, co skutkuje kontynuacją pracy (problem generalnie rozwiązany) lub jest nadal problemem do rozwiązania i utrzymuje lub stawia ucznia w sytuacji trudnej, bo wymaga dalszych zmagania z zadaniem.

Korekta jest sytuacją wyzwalającą różnorodne emocje i uczucia. Z przeprowadzonych badań wynika, że dla 43% badanych jest ona stresująca, generuje przykre emocje, np. obawę, lęk, niepewność, ogólne zdenerwowanie, zwątpienie w siebie. 40% uczniów kojarzy ją z przyjemnymi emocjami typu ciekawość poznawcza, radośne oczekiwanie, spokój. 17% ankietowanych w kategorii „inne” najczęściej opisuje swoje przeżycia emocjonalne o labilnym charakterze, np.: „ciekawość ale również obawa, że coś może się zmienić, że nauczyciel narzuci mi swoje racje”; „w zależności od tego czy praca, którą wykonuję idzie po mojej myśli i jestem z niej zadowolona, czy nie mogę sobie z czymś poradzić i widzę mnóstwo błędów i niedociągnięć”; „na ogół jestem spokojna, a czasem towarzyszy mi lekkie zdenerwowanie”; „poczucie, że jeszcze sporo przede mną pracy, ale to uczucie jest raczej pozytywne”.

Celem korekty plastycznej jest rozwijanie potencjału artystycznego uczniów, z którego powodu zostali przyjęci do szkół. Stąd kolejne pytanie dotyczyło tego, jaki wpływ korekta wywiera indywidualnie na badanych uczniów. W opinii 42% badanych korekta generalnie sprzyja mobilizacji do pracy, porządkuje organizację aktywności twórczej i wzmacnia samoocenę. 22% uczniów uważa, że korekta ich blokuje, wzbudza wątpliwości dotyczące zdolności plastycznych, a 26% badanych uczniów zadeklarowało neutralność w tym względzie. Wypowiedzi 10% uczniów nie były powiązane z żadną z powyższych kategorii odpowiedzi, ale na ich podstawie można stwierdzić, że korekty miały na nich wpływ motywujący (np. „pomocniczy, pomagają mi rozwiązać pewne problemy, zmienić lub dopracować koncepcję”) oraz demotywujący (np. „stresujący, po korekcie często ciężko mi zabrać się ponownie do pracy”), jak również o niejednoznacznym charakterze (np. „były trafne i słuszne, ale wzbudzały wątpliwości dotyczące zdolności plastycznych”; „to zależy od nauczyciela, czasem mobilizujący, często blokujący”; „różne, przez częstą zmianę nauczycieli, zwłaszcza od malarstwa, każdy dawał inną korektę, nie [były] zgodne ze sobą...”).

Analiza wpływu korekty na rozwój plastyczny uczniów wskazuje, że generalnie, w badanych szkołach spełnia ona swoje oczekiwane, merytoryczne zadanie. W ocenie młodzieży korekta pomaga odkryć atuty i możliwości (29% odpowiedzi), motywuje do osobistego rozwoju i aktywności twórczej (28%), poszerza świadomość ograniczeń i niedoskonałości (24%). Ponadto stwarza okazję do osobistej rozmowy, którą prowokuje przekaz zawarty w wytworach plastycznych ucznia (10%) oraz buduje osobistą relację i więź między nauczycielem i uczniem. Jedynie 4% respondentów uważa, że korekta zwiększa dystans między uczniem a nauczycielem.

Informacje uzyskane od uczniów w wypowiedziach swobodnych na pytanie *czego dowiedziałeś/łaś się o sobie podczas najważniejszej dla siebie korekty plastycznej*, ujawniły, że:



- 37% wzmocniło swój potencjał plastyczny dzięki temu, że nauczyciel potwierdził ich zdolności plastyczne;
- 21% badanych usłyszało o swoich mocnych i słabych stronach;
- 17% dowiedziało się, że zbyt mało pracuje, jest niesystematyczne i słabo pracuje;
- 10% uczniów usłyszało od nauczycieli, iż są pracowici;
- kolejne 10% uczniów odczuło, że – w opinii nauczyciela – ma małe zdolności plastyczne;
- 5% badanych zadeklarowało, iż niczego się nie dowiedziało.

Celem ostatniego, otwartego pytania było poznanie opinii uczniów dotyczących podniesienia efektywności korekt plastycznych. Zapytano ich ***jaką zmianę wprowadził/a/byś w korektach plastycznych, aby bardziej przemawiały do uczniów i aby były bardziej owocne?*** Wśród wypowiedzi uczniów znajdowały się poniższe twierdzenia:

- więcej dyrektywności i konkretnych uwag (18% badanych);
- uwzględnianie indywidualnych możliwości i stylu pracy ucznia (17% badanych);
- brak sugestii (14% badanych);
- częstsze stosowanie korekt (12% badanych);
- pokazywanie różnych rozwiązań sprzyjających rozwojowi aspiracji (11% badanych);
- mniej faworyzowania wybranych uczniów i ujawniania przez nauczycieli ich osobistych preferencji artystycznych (11% badanych);
- częstsze podkreślanie mocnych stron w pracach uczniów (11% badanych);
- mniej dyrektywności w uwagach nauczyciela (3% badanych);
- wykonywanie korekt przez kilku nauczycieli (3% badanych).

Analizując powyższe wyniki, nie można jednoznacznie określić kierunku ewentualnych zmian, które należałoby wprowadzić, aby korekta była bardziej skuteczna. Z jednej strony uczniowie oczekują w realizowanych korektach więcej dyrektywności i konkretnych rad oraz nasilenia ich częstotliwości, co można by interpretować jako ujawnianą „wolę prowadzenia za rękę”. Z drugiej strony manifestują potrzebę uwzględniania ich indywidualnych możliwości i stylu pracy, przy jednoczesnej niskiej akceptacji korekt niedyrektywnych (tylko 3% ankietowanych ich oczekuje), prowokujących do szukania własnych rozwiązań. Tendencje, jakie pokazuje bieżący sondaż nie znajdują potwierdzenia w wynikach badań ankietowych wykonanych w roku szkolnym 2014/2015 dotyczących odczuwania i radzenia sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych (Olejniczak i in., 2017). Wynika z niego, że 51% młodzieży stresują korekty nadmiernie dyrektywne, a 31% – nadmiernie uogólnione (jeszcze niepublikowane badania autorki, zrealizowane z zespołem psychologów i pedagogów szkolnych). Wydaje się, że opisywana niezgodność jest pozorna i można ją tłumaczyć prawidłowościami rozwojowymi młodzieży w późnej fazie adolescencji. 18/19-letni uczniowie oczekują od dorosłych, w tym nauczycieli, wsparcia, porady i jasnych reguł, ale z docenianiem ich autonomii, samodzielności, indywidualności, poszanowaniem kształtującej się tożsamości (Filipiak, Siadak, 2014). Według Autorki, powyższe prawidłowości potwierdzałyby kolejne wskaźniki omawianego wykresu. Młodzi są zainteresowani poznaniem różnorodnych rozwiązań plastycznych



(artystów, a nawet uczniów) sprzyjających inspiracji, ale demobilizuje ich faworyzowanie innych uczniów lub/i osobiste preferencje artystyczne nauczycieli. 11% badanych wskazuje na zasadność częstszego wskazywania mocnych stron ucznia. 15% odpowiedzi w kategorii „nie wiem” – można sugerować, że doświadczane i obserwowane korekty są satysfakcjonujące dla uczniów lub nie posiadają oni koncepcji na ich udoskonalenie.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując uzyskane wyniki, należy stwierdzić, że w przekonaniu większości uczniów, korekty spełniają swoją funkcję rozumianą jako stymulację ich zdolności plastycznych. Na ogół są one dostosowane do potrzeb i właściwości funkcjonowania młodzieży, a relacje uczeń–nauczyciel umożliwiają swobodne omawianie prac, wyrażanie emocji i wątpliwości twórczych oraz sprzyjają poznawaniu sposobów rozwiązywania problemów pojawiających się w trakcie realizacji zadań. 60% ankietowanych uważa, że nauczyciel szanuje poczucie tożsamości ucznia, bardziej docenia tego, który potrafi wykorzystać usłyszane sugestie i uwagi, zachowując autorski charakter swojego pomysłu, pracy. W ocenie respondentów najwięcej czasu i uwagi uzyskują osoby szczególnie uzdolnione.

Młodzież preferuje korekty indywidualne, w czasie których nauczyciel skupia uwagę na bieżącej pracy i odwołuje się do ich osobistych dokonań. Cenione są konkretne wskazówki i porady, ale także przywoływanie różnorodnych, przykładowych rozwiązań uznanych artystów.

W celu podniesienia efektywności korekty wskazane jest silniejsze uwzględnianie oczekiwań młodzieży w zakresie częstszego dostrzegania mocnych stron jej pracy oraz sposobu ujawniania przez nauczycieli pierwszego wrażenia po ujrzeniu zadania. Korzystne będzie również kontynuowanie bądź zintensyfikowanie praktyki stosowania wzajemnej korekty koleżeńskej, ponieważ rozwija ona umiejętności asertywnego przyjmowania opinii i ocen w czasie ekspozycji społecznej.

Sondaż wskazuje również, że znaczna grupa uczniów postrzega korektę jako działanie niewystarczająco stymulujące ich rozwój. Może to być związane z tym, że do szkoły artystycznej trafia młodzież o zróżnicowanym poziomie zdolności kierunkowych (i ogólnych) oraz różnej motywacji do pracy. W toku jej edukacji, oprócz rozwijania zdolności, należy również kształtować gotowość do samokontroli, samo-realizacji, przygotować absolwentów do właściwego funkcjonowania na etapie samodzielnego, dorosłego życia (Filipiak, Siadak, 2014). Uwzględnianie w czasie korekt ujawnianych preferencji i oczekiwań uczniów może się przyczynić do „niegubienia talentów” ukrytych w tej grupie. Ponadto, z literatury przedmiotu, np. publikacji Marzeny Żylińskiej (2013) i Stanisława Popka (2010), wiadomo, że aktywność i kreacja artystyczna stymuluje procesy intelektualne oraz emocjonalno-uczuciowe, wolicjonalne. Zatem w szkołach plastycznych, niejako przy okazji, można wykorzystywać aktywność artystyczną uczniów do podnoszenia bądź urealniania samooceny, kształtowania poczucia sprawczości itd., a więc do realizacji zadań o charakterze profilaktycznym, a nawet terapeutycznym.

Zdecydowana większość uczniów jest przekonana o swojej właściwej współpracy z nauczycielami przedmiotów artystycznych. Zasadne jest poznanie opinii nauczycieli na ten temat, a także ich spostrzeżeń i refleksji dotyczących innych obszarów związanych z korektą plastyczną.

Bibliografia

- Filipiak E., Siadak G. (2014), *Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorostania. Wiek: 14/15–19/20*; w: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Seria III, tom 6. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 5–12.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo VEDA.
- Kopaliński W. (1999), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: MUZA SA.
- Mietzel G. (1998), *Wprowadzenie do psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olejniczak E., Hawash W., Więckowska-Kowalska A., Wroński R. (2017), *Raport z badań sondażowych „Odczuwanie i radzenie sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych”*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4 [bieżący numer], s. 97–117.
- Popek S. (2010), *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Impuls.
- Reykowski J. (1977), *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.





Wanda Hawash³¹

ZPP CEA 4/2017

Wpływ samooceny i samoakceptacji na funkcjonowanie ucznia w szkole plastycznej

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na samoocenie i samoakceptacji, ukazując wpływ obu składowych obrazu własnej osoby na funkcjonowanie ucznia w szkole plastycznej. Ich harmonijny rozwój rzutuje bowiem nie tylko na efektywność edukacji ogólnej i artystycznej, lecz także na wewnętrzne samopoczucie młodego człowieka, jego kondycję psychofizyczną, a także jakość życia w okresie dorosłości.

W szkole plastycznej umożliwia się uczniowi mierzenie się z wieloma trudnymi wyzwaniami – bez większych obciążeń emocjonalnych, przy pełnym wykorzystaniu posiadanego potencjału podczas realizacji kreatywnych zadań. Dlatego tak ważne jest uwzględnianie w procesie edukacji artystycznej występujących wśród uczniów różnic indywidualnych w zakresie poziomu samooceny i samoakceptacji – z odpowiednim dostosowaniem podejścia dydaktyczno-wychowawczego oraz indywidualizacją form i metod pracy.

Słowa kluczowe:

samoocena, samoakceptacja, obraz własnej osoby, lokalizacja poczucia kontroli, edukacja plastyczna

*Tajemnica (...) polega nie na poniżaniu siebie,
ale na potędze rozwoju własnej osobowości
i na sztuce dopatrzenia się w każdym (...)
osobowości tak samo ważnej,
podobnej, a zarazem różnej, bo obdarzonej
własnym (...) zadaniem i jej tylko właściwą ścieżką prób.*

Czesław Miłosz

(za: Buttiglione, 1996, s. 333)

Powodem podjęcia próby skrótownego przedstawienia powyższej tematyki stała się chęć szczególnego zainteresowania Czytelnika ujętymi w tytule wymiarami osobowości, którymi autorka zajmuje się od wielu lat podczas pracy psychologicznej z uczniami

³¹ Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. J. Szermentowskiego w Kielcach.



szkół artystycznych, głównie plastycznych. Literatura przedmiotu dostarcza bogatej wiedzy ogólnej dotyczącej samooceny i samoakceptacji człowieka. Równocześnie jednak zaznacza się znaczny niedostatek publikacji i badań tego obszaru w odniesieniu do uczniów uzdolnionych plastycznie. Tymczasem naukowcy zgodnie podkreślają ogromny wpływ obu wyżej wymienionych komponentów obrazu własnej osoby na funkcjonowanie człowieka. Wieloletnia praktyka psychologiczna autorki nieustannie dostarcza dowodów świadczących o kluczowej roli samooceny i poziomu samoakceptacji uczniów nie tylko w ich rozwoju intelektualno-poznawczym, emocjonalnym i społecznym, lecz także artystycznym.

Na początku rozważań warto nawiązać do istniejących w literaturze ustaleń terminologicznych.

Samoocena bywa definiowana jako oceniająco-wartościujący element pojęcia o sobie samym (Kulas, 1986). Składa się na nią zespół poglądów, opinii, sądów i wyobrażeń człowieka na swój temat. Odnosi się ona nie tylko do aktualnych właściwości fizycznych i psychicznych jednostki, lecz także do jej możliwości (Niebrzydowski, 1974, 1976, 1995). Może być częściowa, gdy dotyczy tylko niektórych właściwości, zachowań i czynów, lub globalna, gdy odzwierciedla uogólnioną ocenę siebie. Zarówno samoocenę globalną, jak i częściową można rozpatrywać ze względu na następujące kryteria:

- poziom (wysoka – niska),
- adekwatność (adekwatna – nieadekwatna; zawyżona – zaniżona),
- stabilność, trwałość (stabilna, stała – niestabilna),
- wartość (pozytywna – negatywna),
- pewność sądów i opinii osoby na swój temat (pewna – zagrożona) (Reykowski, 1970).

Ukształtowana samoocena jest względnie trwałym systemem, który jednak w pewnym stopniu może podlegać destabilizacji i zmianom pod wpływem życiowych wydarzeń, sukcesów i niepowodzeń.

Samoakceptacja to stosunek uczuciowy jednostki do samej siebie (umiejętność postrzegania siebie w korzystnym świetle – przy świadomości słabych i mocnych stron oraz ze zdolnością do autoironii, zaufanie i wiara w siebie). Stanowi podstawę **poczucia własnej wartości** oraz **poczucia osobistej skuteczności**.

Umiejscowienie poczucia kontroli (LoC) to subiektywne postrzeganie przez jednostkę własnego wpływu na rezultaty swoich zachowań. Osoby z wewnętrzną lokalizacją kontroli biorą odpowiedzialność za wyniki swoich działań. Zaś te z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli, uzasadniają je dziełem przypadku, splotem okoliczności, wpływem innych osób lub instytucji (Drwal, 1995). U większości młodzieży szkolnej wraz z wiekiem dokonuje się sukcesywne przechodzenie od zewnętrznej do wewnętrznej lokalizacji poczucia kontroli, co współwystępuje z doskonaleniem się wieloaspektowej oceny rzeczywistości.

Powyższe składowe obrazu własnej osoby w odniesieniu do uczniów muszą być rozpatrywane w kontekście rozwojowym, jako że kształtują się one stopniowo na bazie:

- standardów obejmujących wzorce, oceny, ideały i oczekiwania osób znaczących, np. rodziców, nauczycieli, wychowawców,
- osobistych refleksji i doświadczeń,
- porównywania z innymi własnych cech, możliwości, efektów działań (Skorny, 1980).

Znaczący rozwój samooceny dokonuje się w średnim wieku szkolnym, kiedy to uczeń uzyskuje niezbędny poziom świadomości i odkrywa własny świat psychiczny (Brzezińska, 2000, 2005). Wcześniej przyjmuje i powtarza jedynie zasłyszane sądy wartościujące określone aspekty jego zachowania. Dopiero wraz z wiekiem rozwija zdolność formułowania sądów o sobie nie tylko w oparciu o opinie innych osób, lecz także na bazie własnych działań i doświadczeń.

Etap względnej stabilizacji samooceny przypada na końcową fazę wieku dorastania. Gromadzona w tym okresie wiedza o sobie zaczyna spełniać doniosłą rolę w kształtowaniu się poczucia własnej wartości, podmiotowości i tożsamości. Na tym etapie możliwe są jeszcze działania korygujące nieprawidłowości rozwoju obrazu własnej osoby. Później szanse powodzenia zdecydowanie maleją. Względnie ukształtowana samoocena staje się bowiem wewnętrznym systemem odniesienia. Zaczyna spełniać swoistą funkcję regulacyjną, asymilując jedynie treści zgodne z tym, co jednostka o sobie sądzi, a odrzucając inne. To przez jej pryzmat młody człowiek interpretuje napływające informacje, własne działania i nowe doświadczenia (Kulas, 1986).

Warto uzmysłowić sobie, że edukacja w szkole plastycznej przypada na czas, w którym dokonuje się dynamiczny **proces formowania się i stabilizacji samooceny i samoakceptacji ucznia**. Obydwa pojęcia w odniesieniu do młodzieży w okresie adolescencji nabierają innego znaczenia niż w odniesieniu do osób dorosłych i należy je zawsze rozpatrywać w szerokim kontekście rozwojowym – z uwzględnieniem determinantów środowiskowych.

Podczas Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego zorganizowanego przez Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA w Poznaniu (marzec 2016 r.) na temat *Rola psychologa w szkolnictwie artystycznym* potwierdziło się, że poszukujący wiedzy o sobie młody człowiek w czasach towarzyszących nam wielkich zmian napotyka zarówno na wiele szans, jak i zagrożeń. Podnosiła to w swoim wykładzie na temat *Budowanie tożsamości w okresie dorastania a funkcjonowanie w dorosłości* profesor Anna I. Brzezińska. Autorka niniejszej publikacji podziela sposób rozumienia istotnej roli osób dorosłych w zdobywaniu przez młodych kompetencji edukacyjnych i osobistych, a także wpływu budowania tożsamości w okresie dorastania na funkcjonowanie w dorosłym życiu.

Nasuwa się pytanie czy posiadanie przez uczniów umiejętności artystycznych ułatwia im kształtowanie pozytywnej samooceny? Czy świadomość uzdolnień przekłada się u nich na poziom samoakceptacji i akceptacji innych osób? Wreszcie czy posiadanie talentu plastycznego – dającego możliwość ekspresji uczuć – chroni ich przed przeżywaniem problemów wewnętrznych, załamań i kryzysów wartości?

Wieloletnia praktyka zawodowa autorki w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych daje możliwość analizy porównawczej osobowościowych uwarunkowań funkcjonowania młodzieży w szkołach





ogólnodostępnych i artystycznych – w różnych zakresach. Z takiej perspektywy łatwiej jest dostrzec cechy specyficzne dla danego środowiska uczniów.

Dalsza część rozważań będzie dotyczyła jednak uczniów szkół plastycznych, których można byłoby uznać w szerszym kontekście za przedstawicieli tzw. estetycznego typu osobowości według klasyfikacji Eduarda Sprangera (był on autorem typologii osobowości i wyodrębnił sześć podstawowych typów: społeczny, ekonomiczny, polityczny, religijny, teoretyczny i właśnie estetyczny) (za: Ptaszyńska, 1960).

O wyjątkowości środowiska młodzieży szkół plastycznych świadczy m.in. dążenie do podkreślania osobistej oryginalności i odrębności współwystępujące z wysokim poziomem wzajemnej tolerancji i akceptacji różnic indywidualnych. Prawie nie spotyka się tu przejawów niezdrowej rywalizacji, dyskryminacji czy agresji. Podkreślają to często sami uczniowie, którzy zetknęli się z takimi zjawiskami w swoich poprzednich szkołach. Doceniają fakt, że – jak mówią – w „plastyku” ludzie pomimo wielu, czasem skrajnie różnych cech, są dla siebie wyrozumiali, tolerują się i akceptują.

Być może wspomniane różnice stają się nieważne, gdy równocześnie dostrzeżone zostają istotne podobieństwa, np. wspólne zainteresowania, wrażliwość na piękno itp. Można byłoby sądzić, że ci uczniowie mają poczucie własnej wartości i pozytywną samoocenę. Wielu znawców tematu podkreśla wszakże ścisłą zależność między samoakceptacją i akceptacją innych.

W rzeczywistości jednak grono młodzieży szkół plastycznych okazuje się znacznie bardziej zróżnicowane pod względem omawianych aspektów osobowości. Szczególnych zabiegów dydaktycznych i pomocy psychologicznej wymagają osoby, którym problemy z samooceną i samoakceptacją utrudniają samorealizację w szkole plastycznej. Poniżej zostanie przedstawiona charakterystyka funkcjonowania takich właśnie uczniów.

Uczniowie z zawyżoną, nieadekwatną samooceną i zewnętrzną lokalizacją kontroli

Są przeświadczeni o posiadaniu talentu i wyjątkowych możliwości. Przejawy ich aktywności plastycznej bywały na ogół entuzjastycznie przyjmowane i nagradzane w najbliższym środowisku. Spektakularne sukcesy kompensowały ewentualne trudności i drobne niepowodzenia. W zetknięciu ze zwiększonymi wymogami szkoły plastycznej i w konfrontacji z innymi (również uzdolnionymi kolegami) miewają przejściowe problemy przystosowawcze. Ponawiają próby odzyskania dawnej pozycji i wyróżnienia się w grupie (nie tylko w dziedzinie artystycznej). Największe problemy mają ci spośród nich, którzy od najmłodszych lat doświadczali przejawów miłości warunkowej i akceptacji rodziców wtedy gdy spełniali ich oczekiwania. Jeśli dodatkowo są skłonni do przerzucania na innych odpowiedzialności za słabe efekty swoich działań (zewnętrzny LoC), to w sytuacji porażki czują się zdezorientowani, zawiedzeni, niezrozumiani i niesprawiedliwie traktowani. Niektórzy podejmują wyzwania ponad swoje siły, starają się za wszelką cenę zwrócić uwagę nauczyciela na swoje mocne strony. Kierują się potrzebą odczuwania dumy (Franken, 2006). Na przykład uczennica wybiera na pracę semestralną bardzo trudne zadanie. Upiera się przy swojej decyzji pomimo tłumaczenia nauczyciela, że nie ma jeszcze niezbęd-



nych umiejętności warsztatowych. Podczas długotrwałej, wyczerpującej realizacji parokrotnie się załamuje. Uważa, że zawiodła rodziców, którzy przecież tak bardzo na nią liczą. Obwinia nauczyciela, twierdząc, że ten nie wierzy w jej możliwości, za mało ją ukierunkowuje i wspiera podczas pracy twórczej.

Takie osoby w sytuacji braku pasma sukcesów ulegają zniechęceniu i stopniowo tracą motywację do podejmowania wysiłku. U niektórych pojawia się z czasem syndrom nieadekwatnych osiągnięć. Ponieważ upatrują źródła akceptacji rodziców w czynnikach zewnętrznych (oceny, wyróżnienia, sukcesy), to utrata czołowej pozycji i wysokich notowań w szkole łączy się w ich wyobrażeniu ze znacznie dotkliwszą stratą emocjonalną w relacjach z osobami znaczącymi. W tej sytuacji zawyżona samoocena i samoakceptacja nie gwarantuje subiektywnego poczucia bezpieczeństwa. Przeciwnie – pogłębia poczucie niesprawiedliwości, niezrozumienia, niedoceny i utrwala postawę roszczeniową do świata.

Uczniowie z niską, nieadekwatną samooceną

Wyrażają brak akceptacji siebie pomimo posiadanych zalet. Eksponują wady, niedostatki, potknięcia i formułują na ich podstawie uogólnioną negatywną ocenę własnej osoby. Deprecjonują własne osiągnięcia. Przyjmują z wielką uwagą niepoehlebne informacje na swój temat, a pozytywne umniejszają lub pomijają. Swoje zasługi przypisują na ogół innym osobom albo sprzyjającym okolicznościom. Z powodu braku przekonania co do pozytywnego rezultatu swoich działań mało się angażują. Mają słabą motywację zadaniową i w obliczu pierwszych trudności szybko rezygnują z działania. Gdy osiągają sukces, często twierdzą, że jest on dziełem przypadku i raczej się nie powtórzy. Na zajęciach plastycznych są odbierani przez nauczyciela jako wycofani, mało ekspresyjni, zachowawczy. Wybierają na ogół projekty zbyt łatwe – bo nie wierzą w swoje możliwości, a czasem zbyt trudne – gdy mogą usprawiedliwić ewentualną porażkę stopniem trudności zadania. Są skłonni do przeżywania wstydu, napięcia wewnętrznego, lęku (przed niepowodzeniem, kompromitacją, dezaprobatą). Działają przy wysokim poziomie stresu, co mocno ogranicza naturalną ekspresję twórczą. Posiadają niejednokrotnie duże możliwości, ale często nie potrafią ich w pełni zaprezentować.

W ich przypadku proces twórczości plastycznej łączy się z trudną i wyczerpującą pracą na emocjach, pokonywaniem wewnętrznych barier i oporów. Podejmowanym próbom otwartości, spontaniczności i nieco większego rozmachu artystycznego towarzyszy – często nieświadome – szacowanie ryzyka odsłonięcia się i niechcianego wyeksponowania „słabych stron”. Zarówno w fazie projektowania, jak i w trakcie wykonywania zadań artystycznych przeżywają wiele problemów i kryzysów emocjonalnych. Często wahają się, odwlekają moment decyzji, odsuwają w czasie realizację podjętego zamiaru, popadają w bierność w działaniu. Tracą wiele energii na rozpamiętywanie doznanych wcześniej porażek i antycypują przyszłościowe. Niezależnie od obiektywnych faktów są przeświadczeni o nieuchronności niepowodzenia.

Uczniowie z pozytywną samooceną i labilną samoakceptacją

Są wśród nich osoby ambitne, z poczuciem kompetencji i własnej wartości, a jednocześnie z niską samoakceptacją. Mają świadomość swoich mocnych stron i atutów.



Ale funkcjonują dobrze tylko wtedy, gdy wszystko idzie zgodnie z planem i przynosi wyłącznie pozytywne rezultaty. Załamują się każdorazowo, jeśli nie udaje się osiągnąć zamierzonego efektu, czy uzyskać bardzo dobrej oceny. Uzależniają ocenę całokształtu swoich dokonań od pojedynczych sukcesów i porażek. Nie boją się wyzwań i potrafią zmobilizować się do zadań trudnych, wymagających wysiłku. Jeżeli jednak coś nie pójdzie po ich myśli – nie potrafią poradzić sobie z rozczarowaniem, tracą motywację i kwestionują, a nawet przekreślają sens dotychczasowych wysiłków. Zdarzyło się np. że uczeń zniszczył podczas lekcji mozołnie wykonywaną i zaawansowaną pracę, gdyż na pewnym etapie nie w pełni dorównywała jego oczekiwaniom.

W szkole plastycznej – gdzie nie ma wstępnej gwarancji perfekcyjnego, a zarazem terminowego wykonania zadań artystycznych – poczucie pełnej kontroli działania i osobistej skuteczności tych uczniów bywa wystawione na próbę, a ich samoakceptacja ulega okresowej destabilizacji. Czują się odpowiedzialni za swój projekt i jego realizację, ale słabo radzą sobie, gdy podjęta strategia działania zawodzi i wymaga weryfikacji, modyfikacji. Nie mają tolerancji na niepowodzenie i odroczenie nagrody. Są zorientowani na maksymalizację doraźnych korzyści, tracąc niejako z pola widzenia te (zarówno szkolne, jak i osobowościowe), które mogliby odnieść w dłuższej perspektywie. Wymagają zindywidualizowanego podejścia wychowawczego, wsparcia oraz pomocy psychologicznej, aby w obliczu trudności nie rezygnowali z aktywności i poszukiwania alternatywnych rozwiązań, dostrzegali szansę poszerzania samowiedzy – również na bazie popełnianych błędów i nie uzależniali samoakceptacji od zmiennych czynników zewnętrznych.

Dla potrzeb niniejszej publikacji ograniczono się do wyłonienia tylko kilku kategorii uczniów, którzy szczególnie wymagają zindywidualizowanego podejścia i troski nauczyciela przedmiotu artystycznego, a często także pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nie zmienia to faktu, że pozostali – nawet ci z adekwatną, wysoką samooceną i samoakceptacją – również takiej pomocy niejednokrotnie potrzebują. Czynniki, które zdecydowanie ułatwiają funkcjonowanie uczniów szkoły plastycznej i sprzyjają budowaniu pozytywnego obrazu własnej osoby są:

- spójność samooceny (mały stopień rozbieżności samooceny realnej i życzeniowej),
- wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli (branie na siebie odpowiedzialności za efekt pracy),
- umiejętność kontroli działania (w fazie projektu i podejmowania decyzji, na poszczególnych etapach realizacji zadań artystycznych, a zwłaszcza po niepowodzeniu),
- umiejętność odroczenia gratyfikacji.

Poprzedzona diagnozą, dobrze ukierunkowana i świadoma praca wychowawcza oraz terapeutyczna pozwala na wdrażanie niezbędnych działań korygujących i stymulujących właściwy rozwój omawianych obszarów osobowości uczniów szkół plastycznych. W głębokim przekonaniu autorki niniejszej publikacji jedyną w swoim rodzaju szansą wspierania prawidłowego rozwoju samooceny i samoakceptacji uczniów w tych właśnie szkołach jest szczególny kontakt z nauczycielem przedmiotu artystycznego, zwłaszcza podczas korekt plastycznych. Przy czym korekta w szkole



plastycznej to nie jest zwykła poprawa popełnionych przez ucznia błędów. Zakłada ona nastawienie na pogłębiony, osobowy, a nawet można by rzec, intymny kontakt dojrzałego artysty i adepta sztuki przy okazji analizy jego dokonań. To długotrwała i bliska relacja, która nie ogranicza się do modelowania i monitorowania aktywności twórczej ucznia. Wiąże się ona z towarzyszeniem mu na drodze artystycznych poszukiwań, rozbudzaniem jego wrażliwości artystycznej, samoświadomości i auto-refleksji. Sprzyja kształtowaniu innych, istotnych z charakterologicznego punktu widzenia, kompetencji osobistych, składających się na inteligencję emocjonalną (Hawash, 2015). Wydaje się, że sami nauczyciele przedmiotu głównego nie zawsze uświadamiają sobie, jak doniosła jest ich rola w rozważanym zakresie i jak dalece może wykraczać poza praktyczny wymiar nauczania artystycznego.

To prawie niezbadane dotychczas zagadnienie stało się dla autorki inspiracją do samodzielnego skonstruowania narzędzia badawczego, które umożliwiło wdrożenie projektu badawczego pt. *Rola korekty w rozwoju plastycznym ucznia*³². Praktycznie posłużyła się nim dotychczas obok autorki – psychologa SPPP CEA w Kielcach, psycholog SPPP CEA w Zduńskiej Woli – podczas realizacji badań ankietowych młodzieży szkół plastycznych na swoim terenie, a także w Gdańsku i Lublinie. Zebrany materiał pozwolił na przeprowadzenie analiz i sformułowanie wniosków odnoszących się również do roli korekty w procesie stymulacji rozwoju osobowościowego ucznia szkoły plastycznej – w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym. Już teraz rysują się dalsze plany poszerzenia populacji badawczej o nauczycieli-plastyków, gdyż poznanie zagadnienia korekty także z ich punktu widzenia dopełniłoby całości obrazu.

W tym miejscu warto jeszcze raz podkreślić, że samoocena i samoakceptacja ucznia rzutuje nie tylko na jego funkcjonowanie szkolne, lecz także na przebieg rozwoju artystycznego. Dlatego biorąc pod uwagę specyfikę edukacji plastycznej, konieczne jest umiejętne równoważenie obciążeń wynikających z podejmowania trudnych wyzwań podczas realizacji twórczych zadań poprzez odpowiedni systemem wsparcia.

Bibliografia

- Brzezińska I. A. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Brzezińska I. A. (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buttiglione R. (1996), *Myśl Karola Wojtyły*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Drwał R.Ł. (1995), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Franken R. E. (2006), *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hawash W. (2015), *Kształtowanie inteligencji emocjonalnej ucznia warunkiem jego osobowościowego i umysłowego rozwoju*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3.

³² Szczegółowy opis projektu znajduje się w artykule Elżbiety Olejniczak pt. *Rola korekty w rozwoju plastycznym ucznia*, opublikowanym w bieżącym numerze „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA” na stronach 159–169.



- Kulas H. (1986), *Samoocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niebrzydowski L. (1974), *Czynniki wpływające na kształtowanie się samooceny dzieci i młodzieży*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niebrzydowski L. (1995), *Psychologia wychowawcza i społeczna*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Ptaszyńska W. (1960), *Kształtowanie osobowości młodzieży poprzez sztukę*. „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych COPSA”, nr 40.
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Skorny Z. (1980), *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Ossolineum.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK



Agnieszka Olszańska³³

Kreatywne metody pracy psychologa z uczniami szkół artystycznych

Streszczenie

W pracy zaprezentowano trzy kreatywne projekty, które zostały zrealizowane przez psychologa z wychowankami Bursy Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie – „Drzewo marzeń”, „Komnata mocy” i gra psychologiczna „Zwierciadło duszy”. Artykuł stanowi zachętę do wykorzystania zaprezentowanych i opracowywania własnych, twórczych metod pracy z uczniami szkół artystycznych.

Słowa kluczowe:

metody pracy, psycholog, szkoły artystyczne

Decydując się na pracę z uczniami szkół artystycznych, psycholog musi do pewnego stopnia porzucić szablone myślenie i wyzwolić swoją kreatywność. Ci młodzi, wrażliwi ludzie są o wiele bardziej obciążeni od ich rówieśników ze szkół ogólnokształcących, ze względu na ogromną liczbę dodatkowych przedmiotów, projektów, prób i występów, w których biorą udział. Większość z nich deklaruje, że chętnie przysłababy na spotkania i warsztaty psychologiczne albo skorzystała z możliwości rozmowy indywidualnej, ale przeważnie jest zbyt zajęta – jej priorytetami są zajęcia artystyczne, nauka i podtrzymywanie kontaktów towarzyskich. Uczniom szkół artystycznych brakuje czasu na inne, dodatkowe zajęcia. Aby do nich dotrzeć, trzeba przykuć ich uwagę czymś wyjątkowo atrakcyjnym. W tym celu podczas wykonywania obowiązków psychologa w Bursie Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie stworzyłam w roku szkolnym 2015/2016 trzy projekty, na bazie których uczyłam wychowanków różnych umiejętności psychologicznych, które potencjalnie mogą przydać się im w późniejszym życiu. Za każdym razem wychodziłam z założenia, że moje narzędzia pracy muszą być przede wszystkim atrakcyjne wizualnie, gdyż młodzi artyści zwykle są bardzo wrażliwi na estetykę. Ponadto w miarę możliwości starałam się angażować

³³ Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Warszawie; Bursa Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie.



ich w przygotowania. Najważniejsze jednak okazało się to, że nie bałam się wychodzić z inicjatywą, nieustannie zapraszając do brania udziału w projektach i pilnować ich realizacji. Uczniowie pozytywnie reagowali na moje zachęty, zaangażowanie i potrafili je docenić.

„Drzewo marzeń”

Młodzi ludzie często mają bardzo dużo planów na przyszłość. Aby móc zrealizować swoje marzenia, powinni nabyć umiejętności odpowiedniego ustalenia celów potrzebnych do realizacji planów. „Drzewo marzeń” jest projektem, który służy nauce tej umiejętności. Do jego przygotowania potrzebny jest duży arkusz białego papieru (najlepiej A1), kolorowy papier, nożyczki, klej, ołówek i kredki. Projekt rozpoczyna się jesienią. Na arkuszu rysujemy zarys drzewa bez liści. Kolorujemy je tak, by wyglądało jak najbardziej estetycznie, powinno też przyciągać wzrok. Z kolorowego papieru należy wyciąć liście w jesiennych i zielonych barwach (można użyć artystycznych nożyczek o ostrzach tworzących wzory) oraz kwiatki. Następnym krokiem jest spotkanie się z uczniami i wytłumaczenie im zasad. Każdy ma jakieś marzenia i plany. By je zrealizować, trzeba sformułować konkretny cel. Uczymy jego formułowania zgodnie z koncepcją S.M.A.R.T. (akronim od ang. *Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-bound*, w dosłownym tłumaczeniu – sprytny). Cel, sformułowany zgodnie z zasadami S.M.A.R.T. powinien więc być:

- szczegółowy (np. „Chcę dostać 5 z polskiego” zamiast zbyt ogólnego stwierdzenia „Chcę sobie lepiej radzić w szkole”),
- mierzalny (każdy potrafi ocenić, czy cel został osiągnięty),
- atrakcyjny, możliwy do osiągnięcia (dla każdego indywidualnie),
- realny (celem nie może być, np. lot na księżyc),
- terminowy (ustalamy maksymalnie okres bieżącego roku szkolnego),
- pozytywny (celem nie może być skrzywdzenie innej osoby, zamach na szkołę itd.).

Ostatni punkt nie jest wprawdzie podawany w koncepcji S.M.A.R.T., jednakże niektórzy uczniowie chcieli na swoje cele wybrać destrukttywne działania, przez co konieczne okazało się jego dodanie, by zapobiec takim planom.

Każdy listek na drzewie to jeden cel. Zachęcamy uczniów do zapisywania swoich celów na listkach i przyklejenia ich do drzewa, które będzie wisało w miejscu ogólnodostępnym do końca jesieni. Zimą chowamy „Drzewo marzeń”. Wiosną przywieszamy je z powrotem. Wtedy każdy może przyczepić na swój liść kwiatek (jeśli cel jest w trakcie realizacji) albo zielony liść (jeśli cel został zrealizowany). Puste listki można trzymać w kopercie obok arkusza. Ważne jest, by nikt nie musiał się podpisywać pod swoim celem. Anonimowość niweluje lęk przed oceną wybranego celu przez innych uczniów. Projekt ten jest atrakcyjny wizualnie, dzięki czemu uczniowie chętnie uczą się formułowania celów. Oto przykładowe wypowiedzi uczniów z Bursy Szkolnictwa Artystycznego, z którymi tworzyłam projekt:

- „Zdać prawo jazdy za pierwszym razem”,
- „Zwycięstwo na konkursie pianistycznym”,



- „Zagrać na gitarze jedną piosenkę”,
- „Zdać z baletu na 5”.

Wszystkie te cele sformułowano zgodnie z wytycznymi, dzięki czemu można wymyślić do nich konkretny plan działania, służący ich realizacji. Anonimowość tego projektu ma jednak wady. Niektórzy uczniowie nie prosili o pomoc przy formułowaniu celów, a zostawione pisemne instrukcje i wcześniejsze tłumaczenie okazały się niewystarczające. Oto przykłady nieprecyzyjnych celów:

- „Przetrwać sukcesywnie”,
- „Dobrze zdany dyplom”,
- „Uszczęśliwić jak najwięcej osób”.

Powyższe cele nie są szczegółowe i mierzalne. Na jednym listku znalazł się również niepokojący wpis: „Udowodnić rodzicom, że jestem wartościową osobą (np. postępem w szkole)”. Jego anonimowość uniemożliwiła mi rozmowę i pomoc tej osobie w zbudowaniu pozytywnej samooceny, która nie powinna być oparta głównie na opinii innych osób.

„Drzewo marzeń” można także stworzyć w szkole, np. podczas godziny wychowawczej. W okolicznościach klasowych prawdopodobnie każdy uczeń będzie wiedział, jaki kto wybrał sobie cel. Możliwe, że wówczas uczniowie będą bardziej ostrożni podczas pisania swoich celów. Ale sytuacja klasowa stwarza także możliwość pracy nad bardziej precyzyjnym formułowaniem celów z osobami, które ujawniły w tym względzie jakąś trudność. Projekt ten posiada walory wizualne, dlatego większość osób prawdopodobnie chętnie będzie w nim uczestniczyć.

„Komnata mocy”

Wielu młodych wychowanków nie potrafi doceniać tego, co posiada oraz nie jest przyzwyczajona do przyjmowania i udzielania innym pochwał. Często ich samoocena jest uzależniona od osiągania sukcesów. Porównywanie się z innymi, skupianie się na negatywnych zdarzeniach z życia, na popełnianych błędach, stanowi często codzienność uczniów szkół artystycznych. Kiedy już uda im się osiągnąć zamierzony cel, niejednokrotnie traktują to jako coś oczywistego, szybko zapominają i skupiają się na kolejnych wyzwaniach. Perfekcjonizm, ambicja i wysokie oczekiwania wobec siebie wiążą się z nastawieniem na przyszłość i utrudniają skupianie się na aktualnych doświadczeniach. „Komnata mocy” ma służyć nauce doceniania codziennych, pozytywnych działań (własnych i innych).

Nazwa projektu pochodzi od metody Paula Stallarda (2006), jednak znacznie różni się od jej pierwotnego wzoru. Do przygotowania projektu potrzeba przynajmniej jednego, ładnie wyglądającego pudełka (można wykorzystać drewniane pudełko na chusteczki możliwe do kupienia wśród przedmiotów do decoupage’u i samodzielnie je ozdobić) z otworem u góry (na tyle szerokim, by przeszła przez niego kartka) i odchylanym dnem, umożliwiającym wydobycie zawartości. W następnym kroku należy przygotować instrukcję, która będzie znajdować się tuż obok pudełka. Umieszczona jest w niej prośba, by uczniowie zaczęli zauważać u siebie nawzajem wszystkie pozytywne działania. Podajemy dużo przykładów takich jak: pomoc w nau-



ce, przyniesienie czegoś ze sklepu, ściszenie przeszkadzającej komuś muzyki, zrobienie komuś przysługi, spełnienie prośby, naładowanie kogoś pozytywną energią, docenienie czyichś wysiłków, rozmowa na ważny temat, uśmiech na dzień dobry w pochmurny dzień... Następnie uczniowie opisują te zachowania na małych karteczkach/liścikach i wrzucają je do pudełka nazwanego „Komnatą mocy”. Zachęcamy, by każdy codziennie zapisywał przynajmniej jedną kartkę. Po tygodniu liściki zostają rozdane. Ważne, by piszący nie podpisywali się, za to muszą jasno określić, o kim myślą. Nauczyciele i wychowawcy jak najbardziej mogą brać udział w codziennym zapisywaniu karteczek z dowodami wdzięczności.

Projekt ten uczy przede wszystkim zauważania pozytywnych zachowań u innych osób, a docelowo częstszego dostrzegania ich u siebie. Rozwija również umiejętność formułowania pozytywnej informacji zwrotnej, co wpływa na budowanie pozytywnego obrazu siebie. W instrukcji trzeba jasno określić, że nie ma sensu pisanie zbyt ogólnych informacji, jak np. „Kasia jest miła”, „Tomek jest przyjacielski”. Takie pochwały można odnieść do każdego. Ponadto wiążą się przeważnie z oceną i mogą zostać odrzucone (np. Kasia pomyśli: „Faktycznie staram się być dla wszystkich miła, ale co się stanie, jeśli któregoś dnia taka nie będę? Czy mnie odrzuci?”), a Tomek może pomyśleć: „Nie dla każdego jestem przyjacielski”), potraktowane jako manipulacja („Mówi to dlatego, żebym dał mu odpisać pracę domową”), mogą prowadzić do zwątpienia w wiarygodność osoby chwalejącej, wywołać niepokój albo zmusić do koncentracji na swojej słabości („To nieprawda, ostatnio byłam wredna dla Renaty”). Znacznie lepiej jest opisywać swoje uczucia i to, co widzimy (Faber, Mazlish, 2013), np. „Kasia F. obiecała mi dziś pomóc odrobić pracę domową z matmy i faktycznie dzięki jej pomocy zrobiłam wszystkie zadania. Jestem bardzo szczęśliwa, bo tym razem nie dostanę minusa na lekcji, dziękuję!” (wtedy Kasia sama wyciągnie wnioski na swój temat, np. „Można na mnie polegać”). W idealnej sytuacji, przed wprowadzeniem „Komnaty mocy”, należy nauczyć uczniów takiego szczegółowego, opartego na konkretnych okolicznościach, formułowania opisów zachowań. Należy je także wskazać/podkreślić w instrukcji.

Cenną umiejętnością ćwiczoną w tym projekcie jest przyjmowanie wyrazów wdzięczności. Wiele uczniów przywykło do wysłuchiwania krytyki i mogą początkowo nie wierzyć w szczerość napisanych wypowiedzi albo je bagatelizować. Widać to najlepiej w momencie rozdawania karteczek. Warto wtedy poświęcić chwilę na indywidualną rozmowę z krytyczną wobec siebie osobą.

Podczas trwania projektu warto założyć na początku zeszyt, w którym spisuje się, kto i ile dostaje liścików. W ten sposób psycholog lub nauczyciel może reagować na pojawiające się dysproporcje. Gdyby któryś uczeń nie dostawał karteczek lub dostawał ich znacznie mniej od innych uczniów, prowadzący powinien również sam starać się znaleźć takie jego zachowania, które można by nazwać i uhonorować wpisem. Moim zdaniem, nie warto też ryzykować, rozdając wszystkie liściki bez zaglądania do nich, bo zdarzają się takie osoby, które wykorzystają okazję do skrytykowania lub obrażenia kogoś (np. „To wspaniale, że dziś się umyłem, nie mogliśmy już znieść tego zapachu”), a na to nie można pozwolić. Najważniejsze w tym projekcie jest, by stale przypominać o braniu w nim udziału, aż wejdzie to w nawyk, dlatego tak ważną rolę grają tu nauczyciele i wychowawcy, na co dzień przebywający z młodzieżą.

„Zwierciadło duszy”

„Zwierciadło duszy” jest opracowaną przez autorkę grą planszową. Wykonanie jest czasochłonne, ale istnieje możliwość wielokrotnego użycia tych samych materiałów do pracy z różnymi grupami uczniów. Grę można stosować na początku roku szkolnego, jako formę zajęć integracyjnych, albo kiedy wystąpią konflikty interpersonalne między wychowankami. Do gry potrzebne są: plansza (wykonana własnoręcznie), kostka do gry, materiały do zrobienia własnego pionka do gry (wykałaczki, porozcinane krążki zrobione z korka od wina, kawałki papieru technicznego, taśma klejąca, kolorowe cienkopisy), opis poleceń do wszystkich kategorii, przygotowane zadania z koncentracji uwagi, karty do gry „Dixit”, kartki papieru do zapisywania wyników i odpowiedzi, długopisy oraz kartki do rysowania, ołówki lub kredki. Przygotowana plansza powinna mieć rozmiar A1, poszczególne pola wyznaczone są w środku narysowanego, ozdobnego lustra. Na samym dole znajduje się napis START, a na górze META. Warto przygotować wcześniej teczkę lub pudełko na potrzebne materiały.

W grze powinny uczestniczyć przynajmniej 3 osoby. Początkowo gracze robią swoje własne pionki (wbijają wykałaczkę w krążek z korka i dokleją ją do niej małą kartkę z napisanym imieniem bądź rysunkiem) i ustawiają je na polu START. Kolejność ustalona jest zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Zaczyna najmłodszy uczestnik. Gracze rzucają kostką i przesuwają pionki o tyle pól, ile oczek wypadło na kostce. Istnieją cztery kategorie, każda jest oznaczona na planszy innym kolorem. Czerwone pole oznacza „Metafory”, żółte „Kalambury”, niebieskie to „Pytania”, a zielone „Zadania”. Ich reguły są szczegółowo opisane na osobnych kartkach. Pole z czterema kolorami oznacza losowanie kategorii. Za wykonanie jednego polecenia każdy gracz może uzyskać jeden punkt. Kiedy gracz nie chce zrealizować zadania, nic nie dostaje. W przypadku niektórych poleceń pozostali gracze również mogą uzyskać punkty. Gra kończy się w momencie, gdy ktoś dotrze do METY. Wygrywa ten, kto zbierał najwięcej punktów. Na koniec gry prowadzący robi quiz, podczas którego zadaje pytania dotyczące wypowiedzi wszystkich graczy. Można w ten sposób dostać dodatkowe punkty za słuchanie i zapamiętanie wypowiedzi innych osób. Nie dostaje się wtedy punktów za własne wypowiedzi. Wersja dla młodszych graczy jest przeznaczona dla dzieci i młodzieży w wieku 10–15 lat, wersja starsza dla młodzieży od 16 roku życia.

W pierwszej z kategorii – „Metafory” gra polega na wylosowaniu jednej z kart (można wykorzystać dodatek z gry „Dixit”). W wersji dla młodszych polecenie brzmi: „Popatrz na obrazek. Za opis swojego skojarzenia dostaniesz jeden punkt. Jeśli powiążesz to ze swoim życiem, dostaniesz dodatkowy punkt”. W wersji dla starszych polecenie brzmi: „Popatrz na obrazek. Co mówi o Tobie? Jakie cechy charakteru obrazuje? Z jaką cenną wartością w Twoim życiu Ci się kojarzy? Z jakim celem w Twoim życiu się wiąże? Co bliska Ci osoba mogłaby powiedzieć o Tobie, widząc ten obrazek?”. Pozostali gracze mogą uzyskać dodatkowy punkt, jeśli zgłoszą sensowny komentarz, z którym zgodzi się osoba, która wylosowała metaforę. W przypadku młodszych graczy skojarzenia będą się odnosić do jakiś wspomnień, osób, zwierząt lub przedmiotów z ich życia. Często kojarzą je z konkretnymi sytuacjami. Można się





umówić, że dwa punkty dostaje gracz za opisanie konkretnej sceny związanej z wykonywaniem pewnych działań samodzielnie lub z innymi osobami (np. pływanie w jeziorze podczas wakacji z rodzicami), ale nie za opis oglądanego z kimś filmu lub czytanej książki (bo wtedy akcja nie dotyczy ich samych). Od starszych graczy możemy wymagać, by potraktowali obrazki jako przenośnię. Nie przydzielamy punktów za zbyt dosłowne skojarzenia.

Druga kategoria to „Kalambury”, jest ona wspólna do obu grup wiekowych. Gracze losują numerek od 1 do 30, który oznacza pewien temat, np. tytuł ulubionego filmu, ulubiony miesiąc, ulubiona miejscowość, ulubione miejsce w swoim domu, idealne miejsce na wakacje, zniechęcony przedmiot w szkole, ulubiona bajka z dzieciństwa, ulubiony utwór muzyczny, ulubiony wychowawca, nauczyciel w szkole, ulubiona postać z bajki itd. Za przedstawienie kalamburu dostaje się punkt. Pozostali gracze zapisują na kartkach pomysły na rozwiązanie. Jeśli zgadną, również dostają punkt.

Kolejna kategoria to „Pytania”. Gracze losują numerek od 1 do 30 i dostają punkt za odpowiedź na pytanie. Część pytań jest wspólna, jednak ta kategoria najbardziej różnicuje grupy wiekowe. Przykładowe pytania w wersji dla młodszych uczestników to: *Jaki był Twój najciekawszy sen?; W jakiej sytuacji komuś pomogłeś/pomogłaś?; Jaką znasz dorosłą osobę, którą chciał/a/byś naśladować?; W jakiej sytuacji przeżyłeś/eś strach?; Gdybyś miał/a supermoce, co byś z nimi zrobił/a?; Jak powinna wyglądać według Ciebie szkoła?; Z jakim stworem/potworem mogłabyś/mógłbyś się zaprzyjaźnić?; Jakiej cechy nie znosisz u ludzi?; Jaka jest najbardziej zwariowana rzecz, którą zrobiłeś/eś?.* Pytania w wersji dla starszych uczestników mają częściowo charakter coachingowy: *Jakie masz w sobie zasoby, dzięki którym realizujesz swoje cele?; Jakie cechy cenisz u swoich przyjaciół?; Jakie jest Twoje życiowe motto?; Czym się kierujesz w życiu?; Gdybyś spojrzął/a w magiczne lustro i zobaczył/a siebie jako zwierzę, jakie by było? Podaj trzy jego cechy; Gdybyś spojrzął/a w magiczne lustro i zobaczył/a siebie jako celebrytę odmiennej płci niż Twoja, to kim byś był/a? Podaj trzy jego/jej cechy; Jak wyglądał Twój najlepszy występ/praca plastyczna/utwór?; Gdybyś złapała złotą rybkę, jakie byłyby Twoje trzy życzenia?; Jakie wartości cenisz w życiu?; Jakie umiejętności chciał/a/byś w sobie rozwinąć?*

Ostatnia i zarazem najbardziej zróżnicowana kategoria to „Zadania”. Nie ma w niej podziału wiekowego, za to w przypadku wybranych kilku zadań można wydłużyć czas wykonania lub zmniejszyć liczbę przykładów w przypadku młodszych uczniów. Część poleceń odnosi się do umiejętności wyszukiwania i zapamiętywania informacji, np. *Dowiedz się, co to jest prokrastynacja/amuzja.* Część polega na wykonaniu zadań na koncentrację albo ćwiczeń pamięciowych poprzez łączenie losowych słów w jedną historię, np. *Stwórz historię z podanych słów: gra, świst, kolczyk, jeżozwierz, biuro, matematyka,* lub odtwarzanie zapamiętanych informacji, np. *Zamknij oczy. Jak dokładnie jest ubrana osoba po Twojej lewej stronie i prowadząca grę?* Niektóre zadania polegają na odegraniu scenki, np. *Wybierz jedną osobę. Wyobraź sobie, że jest Ci winna pewną sumę pieniędzy, których właśnie potrzebujesz. Pokaż, jak z nią o tym porozmawiasz, wtedy obie mogą dostać punkty.* Inne zadania dotyczą sfery komunikacji, np. *Usiądź obok wybranej przez siebie osoby i spróbuj jej coś przekazać bez mówienia; Wyraż jakąś emocję, mówiąc jedynie słowo „ryba”. Kto z pozostałych gra-*



czy odgadnie emocję, dostaje punkt; Opowiedz trzy historie. Dwie z nich będą prawdziwe. Ci co dobrze odgadli, która jest fałszywa, dostaną dodatkowy punkt. Wszystkich zadań jest łącznie 30.

Gdy tylko ktoś dotrze do mety, gra jest przerywana. Bardzo istotne jest przeprowadzenie quizu podsumowującego całą rozgrywkę. Uczniowie zwykle chętnie się w niego angażują. Powinny się pojawić przynajmniej dwa, trzy pytania o każdym z uczestników. Uczniowie zapisują swoje odpowiedzi na kartkach i następnie je czytają. Każda poprawna odpowiedź to jeden dodatkowy punkt. W trakcie quizu można wykorzystać wszystkie kategorie, czyli może dotyczyć odpowiedzi na pytania, szczegółów pokazywanych kalamburów, zrobionych zadań albo wypowiedzi dotyczących wylosowanych kart. Uczniowie są zwykle bardzo ciekawi tego, czy inni zapamiętali ich wypowiedzi. Ćwiczenie to stanowi świetne podsumowanie gry, zbiera uzyskane dzięki niej informacje, stanowi sprawdzian koncentracji i pamięci uczestników.

Gra jest bardzo przydatnym narzędziem pracy z młodymi ludźmi, gdyż przede wszystkim może być dla nich świetną zabawą. Metafory pobudzają wyobraźnię, pamięć, stanowią przykład metody projekcyjnej. Prowadzący może się wiele dowiedzieć o emocjach, myślach i doświadczeniach uczniów, przyglądając się uważnie temu, na jakie szczegóły na obrazkach zwracają najbardziej uwagę. Komentarze innych osób pokazują, jak dana osoba jest odbierana przez rówieśników, co innym najbardziej się z nią kojarzy. Kalambury stanowią przyjemny przerywnik, wywołujący zwykle dużo śmiechu. Gra pozwala lepiej poznać uczniów. Pytania pobudzają do refleksji nad swoim życiem, nad celami, wartościami. Pomagają młodym ludziom lepiej poznać siebie, zastanowić się nad kwestiami, o których zwykle nie myślą. Zadania stanowią przede wszystkim niespodziankę, gdyż to najbardziej zróżnicowana kategoria. Gra uczy również cierpliwości (gdy ktoś z uczestników wyrwa się do wcześniejszego rzucania kostką, można spokojnie, a zarazem stanowczo przypomnieć „Ustaliliśmy już kolejność, teraz musisz poczekać na swój czas”). W zależności od polecenia sprzyja nauce koncentracji, ćwiczeniu pamięci, nauce nowych zagadnień i umiejętności wyszukiwania informacji, poznaniu nowych możliwości komunikowania się oraz zrozumienia zachodzących między ludźmi interakcji (podczas grania scenek). Gra jako całość ma na celu integrację uczestników, stworzenie życzliwej atmosfery między nimi, refleksję nad sobą, lepsze poznanie innych graczy. Przyznawanie punktów za wykonanie poleceń bez oceniania ich wykonania sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości i sprawstwa.

Podsumowanie

Uczniowie szkół artystycznych to grupa niezwykle wrażliwych młodych ludzi pełnych pasji i często wyjątkowo zmotywowanych do osiągnięcia swoich celów. Praca z nimi przynosi wiele radości i satysfakcji, jednak jest wymagająca. Młodzi ludzie poza edukacją ogólnokształcącą muszą poświęcać wiele dodatkowych godzin w ciągu dnia, by sprostać wymogom stawianym przyszłym artystom i często brakuje im czasu, by zatrzymać się na chwilę w toczącym się „pędzie życia” i pozwolić sobie na docenienie tego, co mają. Często nie mogą w pełni wykonać swoich planów, gdyż nie potrafią odpowiednio określić celów kolejnych etapów ich realizacji. Ciągłe



porównywanie się z innymi może wywoływać wiele konfliktów interpersonalnych. Zaprezentowane projekty mają na celu naukę zróżnicowanych, a kluczowych w dorosłym życiu umiejętności. Pomysły te powinny przede wszystkim stanowić inspirację do otwarcia umysłu na wszelkie idee, które mogą być pomocne w pracy z uczniami.

Bibliografia

Faber A. Mazlish E. (2013), *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, aby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina.

Stallard P. (2006), *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Małgorzata Krygier³⁴

Profilaktyka uzależnień w praktyce – konkurs plastyczny „Młodość bez uzależnień”

ZPP CEA 4/2017

Prowadzenie w szkole zajęć z zakresu profilaktyki³⁵, szczególnie uniwersalnej³⁶, a zwłaszcza dotyczącej problemu uzależnień, nie zawsze okazuje się wdzięcznym zajęciem. Nie brakuje literatury fachowej, opracowań, materiałów, w tym filmowych, z których można skorzystać. Często jednak młodzież wytyka im pewną tendencyjność i stereotypowość, gdyż przeważnie eksponują negatywne skutki zażywania substancji psychoaktywnych. Na tej podstawie narodził się pomysł na zaangażowanie młodzieży w kreowanie profilaktyki uzależnień poprzez syntezę ich umiejętności plastycznych, wrażliwości artystycznej oraz spojrzenia na problem uzależnień oczami nastolatka. Efektem tego zamysłu było powstanie konkursu plastycznego pod nazwą „Młodość bez uzależnień”, który odbył się po raz pierwszy w roku szkolnym 2015/2016. Konkurs miał charakter regionalny i był adresowany do uczniów szkół plastycznych. Przygotowanie konkursu miało na celu zmotywowanie i zainspirowanie do pogłębionej refleksji filozoficzno-egzystencjalnej, ośmielenie młodych twórców do poszukiwania nowych form wypowiedzi artystycznej, doskonalenie umiejętności plastycznych oraz aktywizację środowiska szkolnego w zakresie propagowania profilaktyki zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Podstawowym założeniem konkursu było odejście od tradycyjnie pojmowanej profilaktyki na rzecz mniej szablonowego, wręcz nieco przewrotnego ujęcia, stąd propozycja spojrzenia na uzależnienia przez filtr w postaci rysunku satyrycznego oraz komiksu. Z tym niełatwym zadaniem postanowiło zmierzyć się 36 uczestników, którzy przeważnie zde-

³⁴ Zespół Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie.

³⁵ *Profilaktyka w szkole to proces wspomagania ucznia w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczanie i likwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie (tzw. czynniki ryzyka) oraz wprowadzanie i rozwijanie czynników, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu (tzw. czynniki chroniące)* (Gaś, 2003, s. 30).

³⁶ *...czyli kierowana do szerokiej populacji, w celu przekazywania informacji oraz zapobiegania zachowaniom i działaniom dysfunkcyjnym* (Gaś, 2006, s. 36).

cydowali się na komiks (było też kilka rysunków, w tym jeden satyryczny). Autorzy większości prac (fantastycznym wyjątkiem była praca nagrodzona drugim miejscem) zdecydowali się na przedstawienie negatywnych konsekwencji zażywania substancji psychoaktywnych. Natomiast w przypadku komiksów warto nadmienić, że ta forma pozwoliła na ukazanie w większym stopniu dynamiki przedstawionego pomysłu, czasem czarnego humoru (na którym nam zależało). Komiksy bazowały też na pewnej fabule i w związku z tym spotkały się z życzliwym przyjęciem i sporym zainteresowaniem uczniów zwiedzających wystawę.

W roku szkolnym 2016/2017 odbyła się druga, tym razem ogólnopolska edycja konkursu, skierowana do uczniów wszystkich typów szkół artystycznych, a zatem również muzycznych i baletowych. Podobnie jak rok wcześniej, zainteresowanie wykazali uczniowie szkół plastycznych (oraz jedna uczennica szkoły baletowej), nadsyłając 26 prac konkursowych.

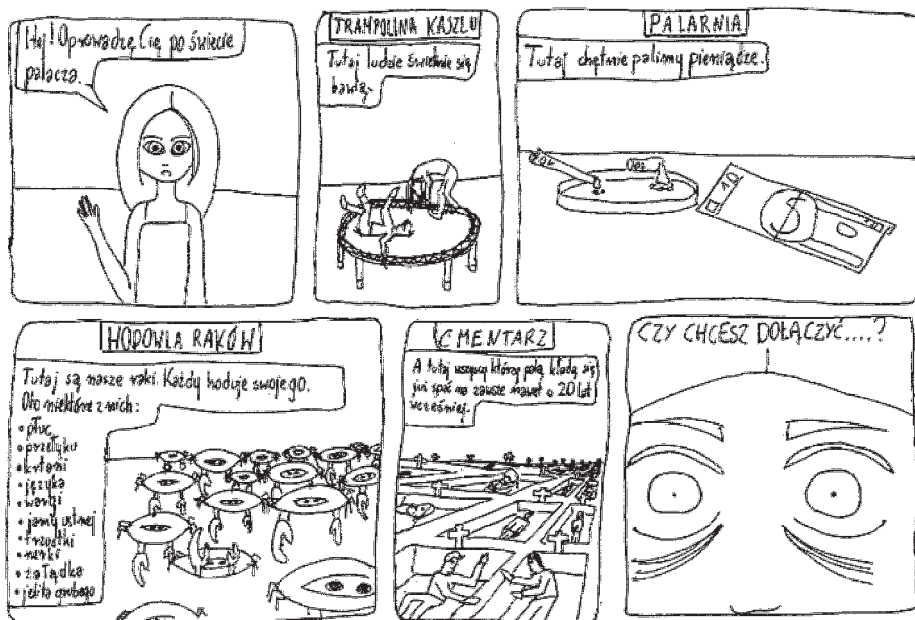
W drugiej edycji nieco inaczej zostały sformułowane cele konkursu, ponieważ zależało nam na tym, by ostatecznie zerwać ze stereotypowym motywem przedstawiającym destrukcję i nihilizm towarzyszące uzależnieniom. Z tego powodu hasło przewodnie tej edycji brzmiało ***Uzależnienia? Nie potrzebuję ich***. Przyjęto założenie, że otaczający świat ma do zaoferowania wiele dobrego – miłość, rodzinę, przyjaźń, sztukę, zainteresowania, marzenia i wiele innych – w związku z czym nie ma już miejsca na niszczące substancje. Z dużą niecierpliwością oczekiwaliśmy prac konkursowych i z pewnym zaskoczeniem otwieraliśmy kolejne przesyłki, ponieważ okazało się, że w zdecydowanej większości prace, które same w sobie były bardzo interesujące i wartościowe, zostały przedstawione w dobrze nam znanym ujęciu. Były to przeważnie plakaty wykonane techniką projektowania graficznego, co jest atrakcyjne dla uczniów szkoły plastycznej, którzy są przeważnie wrokołowcami i co przyciągnęło młodzież do zapoznania się z pracami. To pozwala mieć nadzieję, że młodzież wyposażona w takie dodatkowe narzędzie, jakim jest program graficzny, wsparta przez nauczyciela przedmiotu i merytoryczne odpowiedzi pedagoga lub psychologa szkolnego, jest w stanie tworzyć profilaktyczne prace plastyczne, interesujące i niezwykle atrakcyjne wizualnie. Dzięki temu, że autorem jest młoda osoba, wzrasta także wiarygodność przekazu wśród rówieśników. Dodam również, że wystawie towarzyszył 30 sekundowy spot reklamy społecznej przygotowany przez uczniów klasy drugiej gimnazjum na potrzeby konkursu zorganizowanego przez MSWiA – ***Dopalacze kradną życie***. Ta forma komunikatu również wzbudziła duże zainteresowanie nastoletnich odbiorców.

Chyba nietrudno o odpowiedź na pytanie, dlaczego młodzież, która ze swej istoty jest otwarta na dobro, piękno i ludzi, pomimo bezpośrednio sformułowanej koncepcji konkursu, wybrała dla swojej wypowiedzi formę przestrogi przed złem, zamiast gloryfikacji dobra. Najprawdopodobniej lata prowadzenia profilaktyki przez specjalistów niejako wdrukowały w młode umysły przekonanie, że tylko strasząc, można zapobiec ucieczce w uzależnienia. Bezspornie ważne jest uświadamianie uczniom ciemnej strony korzystania z używek, ale warto równie dużo uwagi poświęcić na afirmację pozytywnych aspektów życia – na treningi umiejętności społecznych, integrowanie środowiska, rozładowywanie napięć emocjonalnych, pokazywanie alternatywnych i pozytywnych sposobów spędzania wolnego czasu, rozbudzanie



pasji artystycznej. Wychodząc naprzeciw potrzebom emocjonalnym naszych podopiecznych, takim jak: akceptacja, uwaga, troska, zaangażowanie w kontakt, możemy w naturalny sposób odwracać uwagę od substancji, które – jak powiedział dr Ireneusz Siudem na jednym ze spotkań z rodzicami – stanowią swoiste „protezy szczęścia”, i przekierowywać ją na autentyczne i pozytywne doświadczenia z obszaru relacji międzyludzkich, pasji i zainteresowań. W dobie stałej obecności WiFi (proszę zwrócić uwagę na zwyczajną pracę), gdy na „każde” pytanie można znaleźć jakąś odpowiedź za pośrednictwem przeglądarki internetowej, nasi uczniowie nadal, a może nawet bardziej niż jeszcze kilkanaście lat temu potrzebują autorytetów lub chociaż życzliwego człowieka, który pomoże odróżnić dobre od złego, prawdziwe od fikcyjnego. Dlatego nasuwa się refleksja, że obecnie niezmiernie ważne jest towarzyszenie, otwartość, autentyczność i kreatywność w pracy z naszymi uczniami. Na koniec pragnę zaznaczyć, że nie rezygnujemy tak łatwo i nadal będziemy modyfikować ideę konkursu i zachęcać młodzież wszystkich szkół artystycznych do dzielenia się swoimi pasjami oraz dostrzeganiem wokół dobrego w imię profilaktyki uzależnień kreowanej przez młodzież do młodzieży.

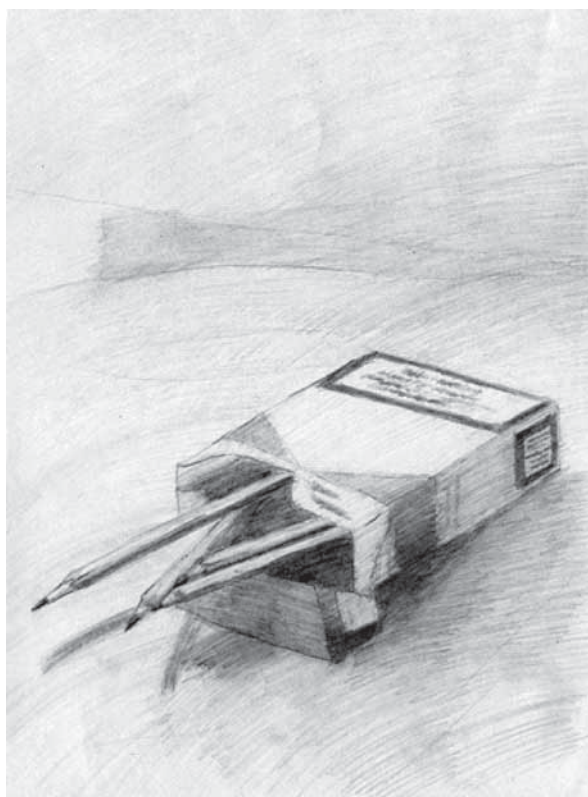
Poniżej znajdują się zdjęcia nagrodzonych i wyróżnionych prac konkursowych z dwóch pierwszych edycji konkursu.



Autor: Agata Majewska, ZSP im. C.K. Norwida w Lublinie, I miejsce – 2015



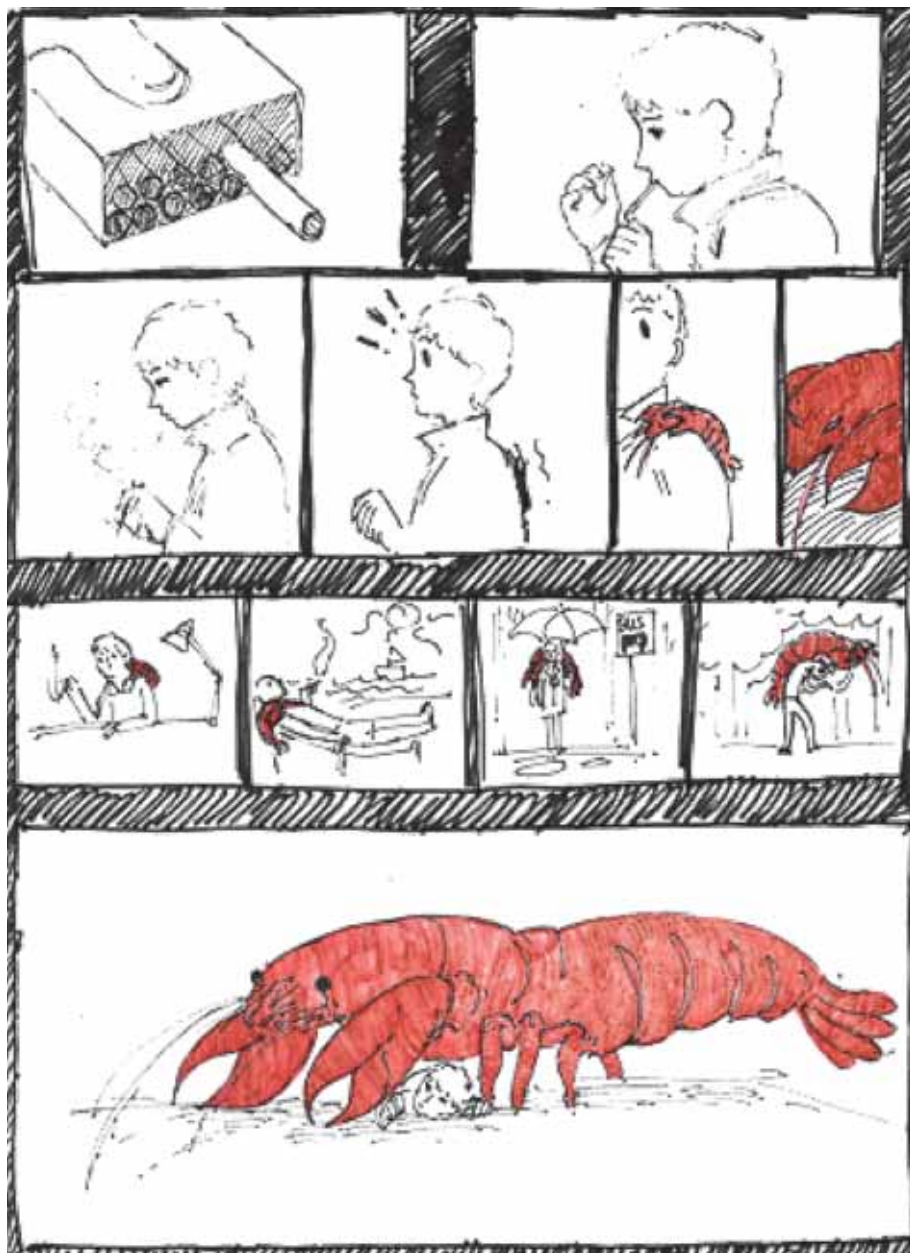
Autor: Oliwia Twardowska, ZSP im. C.K. Norwida w Lublinie, wyróżnienie – 2015



Autor: Wiktor Pilipczuk, LP im. B. Morando w Zamościu, II miejsce – 2015



ZPP CEA 4/2017



Autor: Emilia Sieńko, ZSP im. C.K. Norwida w Lublinie, III miejsce – 2015

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK



ZPP CEA 4/2017



Autor: Weronika Biesiaga,
LP im. B. Morando w Zamościu,
wyróżnienie – 2015

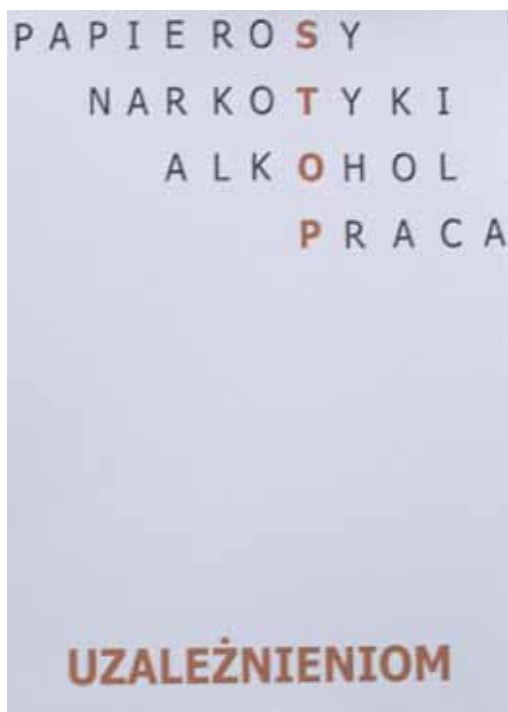
PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK

194



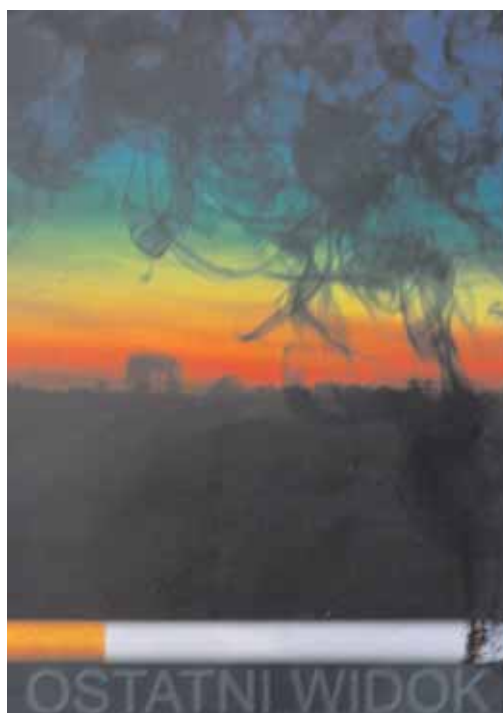
Autor: Natalia Linowska,
LP im. W. Kossaka w Łomży,
I miejsce – 2016

Autor: Natalia Kawczyńska,
ZPSP im. T. Makowskiego w Łodzi,
II miejsce – 2016



ZPP CEA 4/2017

Autor: Klaudia Frątczak,
ZPSP im. T. Makowskiego w Łodzi,
III miejsce – 2016



PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK



Autor: Weronika Biesiaga, LP im. B. Morando w Zamościu, wyróżnienie – 2016

Bibliografia

Gaś Z.B. (2003), *Szkolny Program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

Gaś Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

DONIESIENIA Z KRAJU I ZE ŚWIATA





Wojciech B. Jankowski

Psychologia muzyki a edukacja w anglojęzycznych ujęciach podręcznikowych

Streszczenie

Autor przedstawia podstawowe zagadnienia psychologii muzyki podjęte w kilku stosunkowo nowych (z XXI wieku) ujęciach podręcznikowych brytyjskich, amerykańskich i australijskich; z uwzględnieniem, jako tła, dawniejszych podręczników polskich. Głównym tematem opracowania jest relacja psychologii muzyki i edukacji. Ta ostatnia jednak – w zawężeniu do tematyki pedeutologicznej, czyli związanej z osobą i pracą nauczyciela, zarówno muzyki w szkole ogólnokształcącej, jak i nauczyciela np. gry czy śpiewu (solowego, chóralnego), teorii muzyki, muzykowania zbiorowego itp. w szkole muzycznej. Autor ma świadomość potrzeby odróżniania tych zagadnień, jednak integralne spojrzenie prezentowane w artykule wynika z faktu, że w Polsce oraz krajach ze strefy języka angielskiego (Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Australia itp.) istnieją zasadnicze różnice systemowe nauczania muzyki, jakkolwiek są problemy i ujęcia wspólne lub podobne dla różnych typów edukacji muzycznej.

Słowa kluczowe:

psychologia muzyki, edukacja

Uwagi wstępne

Tekst ten jest czwartą próbą podjęcia tematu „Psychologia muzyki a edukacja”³⁷. Kiedy pisałem wersję trzecią artykułu, wspomniałem o dwóch poprzednich i wyraziłem nadzieję, że ta trzecia będzie zarazem ostatnią (na zasadzie „do trzech razy sztuka”).

³⁷ Wersją pierwszą był krótki rozdział *Psychologia muzyki a pedagogika*; w: *Wybrane zagadnienia psychologii muzyki*, pod redakcją Marii Manturzewskiej i Haliny Kotarskiej, Warszawa 1990, WSiP, s. 329–335; wersja druga to *Psychologia muzyki a pedagogika muzyczna*; w: *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy, Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologii Muzyki*, pod redakcją Kacpra Miklaszewskiego i Marii Meyer-Borysewicz. Radziejowice, 24–29 września 1990 roku, Warszawa, 1991, AMFC, s. 395–400 [wersja angielskojęzyczna: *Psychology of Music and Education*; w: *Psychology of Music Today*, pod redakcją Marii Manturzewskiej, Kacpra Miklaszewskiego, Andrzeja Białkowskiego i Rosamund Bourke (consultant editor), Warsaw 1995, Fryderyk Chopin Academy of Music, p. 165–169].



Skupiała się na dorobku Katedry Psychologii Muzyki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, który został omówiony właśnie w kontekście związku psychologii muzyki ze sferą edukacji³⁸.

Dałem się nakłonić do jeszcze jednej próby omówienia tej problematyki. Niniejszy artykuł ma tym razem dotyczyć – jak wskazuje tytuł – ujęć podręcznikowych (w wersji poprzedniej to zagadnienie zostało tylko zasygnalizowane). Będzie to więc mały przegląd możliwie najbardziej aktualnych ujęć, zwłaszcza dotyczących nauczyciela (muzyki) lub dla niego szczególnie przydatnych.

Część I

Psychologia a edukacja

Na wstępie słowo o pojęciu edukacji, a ściślej o formach, w jakich występuje w życiu społecznym. Edukacja, ogólnie rzecz biorąc, da się podzielić na dwa rodzaje: edukację nieformalną i formalną. Ta pierwsza, zwana też pedagogiką nieformalną, towarzysząca ludzkości od zarania dziejów, jest jedną z form socjalizacji człowieka, chyba najważniejszą w przygotowaniu każdej nowej istoty do życia w warunkach społecznych właśnie. Stanowi pomoc udzielaną młodemu człowiekowi przez rodzinę czy najbliższe otoczenie (w pewnym sensie i dalsze) w rozwijaniu jego podstawowych funkcji psychofizycznych, spełnianiu oczekiwań, w tym elementarnych, moralnych. Edukacja nieformalna jest zwykle elementem obyczajowości, także pod względem rozwijających się z czasem (historycznym) jej przejawów, takich jak np. zabawa, wdrażanie dzieci i młodzieży do wykonywania podstawowych obowiązków, w tradycyjnych społecznościach także do pracy, podtrzymywania wierzeń, kultuowania obrzędów i innych.

Drugi rodzaj edukacji, pedagogika formalna, towarzyszy człowiekowi od najdawniejszych czasów, ale jest w znacznie większym stopniu zależna od historii, od przemian w życiu ludzkich społeczności, doświadczenia ponadosobniczego, wiedzy, w tym licznych umiejętności (np. czytania i pisanie, różnych „talentów”), przede wszystkim zaś od przemian w świadomości społecznej i – zwrótnie – osobniczej, także – od przemian na gruncie samej edukacji, ważnego elementu kultury umysłowej i technicznej człowieka, również instytucjonalnej. Powstałe w starożytności ujęcia filozoficzne (myśl pedagogiczna choćby „wielkiej trójcy” filozofów greckich – Sokratesa, Platona i Arystotelesa) prowadzą do pierwszych wysoce sformalizowanych instytucji edukacyjnych – szkoła np. ma również swoje korzenie w starożytności (pierwszy wielki teoretyk szkoły to filozof i retor rzymski Kwintyliusz). Niemal dzisiejszy kształt uzyskała już w okresie Renesansu, podobnie jak „pedagogika naukowa”, której pierwszym w zasadzie nowoczesnym teoretykiem, a nawet reformatorem tworzących się już wówczas systemów szkolnych, był wielki Czech, autor między innymi wiekopomnego dzieła *Didactica Magna*, Jan Amos Komenski. Oba

³⁸ Wersja trzecia *Relacje psychologii muzyki z edukacją muzyczną w dorobku i zadaniach Katedry Psychologii Muzyki UMFC*; źródło: www.psychologia.chopin.edu.pl/baza prac/wp-content/uploads/.../Jankowski-relacje.pdf.



wyżej wymienione rodzaje edukacji, wraz z pedagogiką jako teorią nauczania i wychowania, rozwijają się od tamtych czasów bujnie, przynosząc nie tylko bogactwo szczegółowych rozwiązań edukacyjnych, lecz także rozwój subdyscyplin pedagogicznych. Rzecz szczególna – do dzisiaj nie zatraciły swojego znaczenia i nawet pewnej odrębności obie formy edukacji – nieformalna i formalna. Przeciwnie, niektóre ze współczesnych rozwiązań edukacyjnych, by zachować, a nawet zintensyfikować swoją skuteczność, wspierają się wzajemnie. Przykładem może być tak ważna i w zasadzie powszechna instytucja edukacyjna (a więc oparta na pedagogice formalnej, a nawet systemowej), jaką jest przedszkole. Im bardziej edukacja przedszkolna jest nasycona autentyczną zabawą, im bardziej stanowi okazję do uczestnictwa dziecka w kręgu rówieśniczym – będąc zarazem formą opieki, właściwej rodzinie – tym bardziej zadania przedszkola jako instytucji zapewniającej dziecku harmonijny (czasami kompensujący różne braki) rozwój i dojrzałość szkolną, dają właściwy, zadawalający i rodzinę, i szkołę, rezultat. Przykładów takich można by dać więcej, również o kierunku odwrotnym, to znaczy takich, w których pewne doświadczenia czy rozwiązania pedagogiki formalnej, instytucjonalnej i innej powinny być (i są!) stosowane z pożytkiem na gruncie pedagogiki nieformalnej. Przykładem, z bliskiej nam dziedziny, mogą być choćby środki dydaktyczne (podręczniki, nagrania), pomyślane dla celów umuzykalnienia domowego, takie jak nieoceniony śpiewnik Katarzyny Zachwatowicz-Jasieńskiej (2010) w wydaniu Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych *Piosenki, które śpiewali dziadkowie gdy byli mali* z płytą (dostępne także w księgarni internetowej), a także koncerty filharmoniczne dla małych dzieci i ich rodziców.

I jeszcze o relacji ogólnej psychologia–edukacja. Myślę, że – w najprostszym ujęciu – relacja ta ma trzy postacie.

Pierwsza – nazwijmy ją podstawową lub kontekstową – wynika z oczywistego faktu, że dla wszystkich rodzajów edukacji, a więc nauczania, wychowania i kształcenia nauczycieli (i w ogóle dla zagadnień pedeutologicznych), także w badaniach edukacyjnych, wiedza psychologiczna stanowi niezbędny instrument zrozumienia ucznia czy wychowanka, zrozumienia go w znaczeniu ogólnym, jako przedstawiciela gatunku, członka społeczności ludzkiej, środowiska kulturowego. Ale także w znaczeniu konkretnym – fenomenowi określonej osobowości, psychiki określonego wychowanka, dziecka w danym wieku, z określonej rodziny. Do tego celu służy wiedza psychologiczna, którą przyswajają się w toku studiów, np. ogólnopedagogicznych czy nauczycielskich. Także ta wiedza, którą przyswajamy sobie samodzielnie, na zasadzie poznawania popularyzujących ją wydawnictw czy z innych źródeł, których w epoce mediów i informatyki jest coraz więcej (a może nawet nadmiar?). Również wreszcie ta, którą poznajemy na zasadzie pogłębionych studiów, zorientowanych indywidualnie, np. w toku pisania prac doktorskich, prowadzenia badań, wymagających adekwatnej do problemu badawczego metodologii. Jeśli problem dotyczy człowieka, a w badaniach edukacyjnych przecież z takimi mamy do czynienia, konieczność uwzględniania wiedzy i metodologii psychologicznej jest na ogół niezbędna.

Dodać wypada, że z relacją typu podstawowego czy kontekstowego mamy również do czynienia, gdy w edukacji posługujemy się wiedzą psychologiczną pochodzącą z własnego osobistego doświadczenia. Każdy, niekoniecznie pedagog, nauczyciel



i inna osoba – zwłaszcza gdy jest po prostu bystrym obserwatorem i wrażliwym uczestnikiem życia – ma spory zasób wiedzy o człowieku, zwanej czasami, choć niezbyt trafnie, zdroworozsądkową. Ale to już zupełnie inna sprawa.

Drugim rodzajem relacji „psychologia a edukacja” jest relacja „zastosowań” – to jest wykorzystywanie wiedzy psychologicznej w sytuacjach edukacyjnych bezpośrednio, jako profesjonalne (mniej czy bardziej) zastosowanie wypracowanych i opanowanych technik postępowania, właściwych dla określonego przypadku, celu czy sytuacji, a także jako element zawodowego wyposażenia nauczyciela. Każdego nauczyciela! W oczywisty sposób jest to relacja właściwa dla psychologów, terapeutów, pedagogów korekcyjnych czy poradnictwa. Ten rodzaj relacji nie tylko coraz bardziej rozwija się i doskonali, lecz także współcześnie, wobec coraz bardziej złożonych procesów cywilizacyjno-kulturowych, wręcz ekspansji popkultury, cywilizacji medialnej, informatycznej i tym podobnych nasilających się zjawisk psycho- i socjopatologii i innych, upowszechniania się i wymaga, również w sferze edukacji, wypracowanych, wyspecjalizowanych sposobów i form oddziaływania.

Trzecim rodzajem relacji „psychologia a edukacja” jest relacja zwrotna – nie zawsze zauważany i doceniany wpływ procesów, form, sytuacji i potrzeb edukacyjnych na psychologię, sposoby jej budowania jako systemu wiedzy, porządkowania (systematyzowania), ujmowania w formę podręcznikową, popularyzatorską i inne.

Od dawna wiadomo, że wiedza psychologiczna tylko z trudnością daje się traktować jako wiedza niezależna, obiektywna, o człowieku jako takim. I to zarówno jako klasyczna nauka o procesach poznawczych i właściwościach osobowości, psychologia różnic indywidualnych, teorie psychoanalityczne, teorie motywacji i temperamentu, teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego, jak i w postaci nowszych teorii czy trendów (choćby psychologia poznawcza czy ekologiczna). Narasta, i rozwija się, oczywiście, tak zwana psychologia akademicka (do studiowania, eksperymentów, zastosowań w postaci wiedzy podstawowej z psychologii dla różnych specjalności i kierunków studiów), ale – niejako równolegle – rozwija się wiedza z zakresu tak zwanej psychologii praktycznej, różnych odmian psychoterapii (np. muzykoterapia); także wiedza wprost z zakresu psychologii związanej z różnymi dziedzinami życia i działalności człowieka, jak np. praca (różne zawody, w tym np. psychologia wojskowa, psychologia penitencjarna), sztuka (jak wyżej) oraz edukacja.

I tu – przynajmniej w naszym przypadku psychologii muzyki – koło się zamyka. Mamy bowiem coraz częściej do czynienia nie tyle z psychologią muzyki jako taką (to też), ile np. z psychologią *muzyka*, psychologią uwikłaną w procesy i rozwiązania (formy) stosowane w kształceniu przyszłego muzyka. Wynika to zarówno z konkretnych potrzeb (np. poradnictwo dla muzyków, koncepcje i badania służące wypracowaniu najskuteczniejszych metod rekrutacji do szkoły muzycznej itp.), jak i z faktu, że pewne rozwiązania edukacyjne mają swoją historię, tradycję, z dawna ukształtowane, by nie powiedzieć, „utarte” formy, coraz częściej o charakterze systemowym, np. odrębne szkolnictwo muzyczne w Polsce czy system edukacji muzycznej w Wielkiej Brytanii albo w Stanach Zjednoczonych, oparty na zasadzie opcjonalnej oferty edukacyjnej w szkołach ogólnokształcących. Systemy te są różne, a więc i problemy czy potrzeby w zakresie podstaw czy „oprządkowania” psychologicznego, psychometrycznego i tym podobnych są w nich różne. Co nie znaczy, jeszcze raz to podkreślimy, że klasyczna wiedza czy stosowane środki są w nich nieaktualne.



Stąd też, przystępując zarówno do analizy wybranych (tylko to jest w tym krótkim przeglądzie możliwe) przykładów podręcznikowych z aktualnej literatury światowej, będą brane pod uwagę następujące kryteria:

- zakres i przydatność wiedzy podstawowej z zakresu psychologii muzyki, proponowanej do wykorzystania w edukacji muzycznej, zwłaszcza jeśli chodzi o profil dyspozycji, kompetencji i kwalifikacji nauczyciela – tu bowiem, jak w soczewce, skupia się niemal całość odniesień psychologii muzyki do edukacji;
- zakres i przydatność wiedzy, rozwiązań i doświadczeń stosowanych w trybie zastosowań praktycznych – poradnianych, diagnostyki i innych, szczegółowych i specyficznych działów czy dziedzin zastosowań psychologii muzyki;
- zakres i przydatność rozwiązań i doświadczeń, zmierzających do ujęcia wiedzy z zakresu psychologii muzyki w postaci zintegrowanej (mniej czy bardziej), a więc mających zastosowania szersze niż określone, systemowe, wielorakie, otwarte, ogólnie dostępne (choć niekoniecznie popularyzatorskie).

Część II

Wybrane przykłady podręcznikowe

Podręczniki w języku polskim

W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na fakt, że – w zasadzie – w polskiej literaturze z zakresu podręcznikowych ujęć psychologii muzyki można mówić o dwóch podręcznikach. Pierwszy z nich, podręcznik Jana Wierszyńskiego *Psychologia muzyki* (1970) miał kilka wydań w latach 1970–1990. Natomiast drugi, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, praca zbiorowa pod redakcją Marii Manturzewskiej i Haliny Kotarskiej (1990), miał tylko jedno wydanie. Oczywiście są jeszcze przekłady na język polski: *Psychologia zdolności muzycznych* Borysa Tiepłowa (1952) i *Psychologia uzdolnienia muzycznego* Rosamund Shuter-Dyson i Clive’a Gabriela (1986), jednakże obie te pozycje, bardzo cenne i w pewnym stopniu do dzisiaj przydatne, trudno zaliczyć do literatury polskiej. Zaś książka *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym* Kingi Lewandowskiej (1978), jakkolwiek traktowana często jako podręcznik, to raczej w dużym stopniu przeglądowa praca monograficzna, zajmująca się wycinkiem psychologii muzyki, aczkolwiek w sposób rzetelny i niezmiernie ważny – o czym później.

Jeśli chodzi o *Psychologię muzyki* Wierszyńskiego, wręcz całościowo ujmującą dziedzinę psychologii muzyki, to uznanie tego podręcznika za reprezentatywny dla polskiej psychologii muzyki nastrocza pewnych trudności. Zawarta w nim wiedza jest bowiem głównie oparta na amerykańskim podręczniku Paula Randolpha Farnswortha *The Social Psychology of Music* (1969), reprezentuje ujęcie interesujące oraz bogate w ważne informacje. Część „własną”, badawczą, ma rzeczywiście własną, ale z kolei nader wąską. Tworzą ją głównie badania autora nad zapamiętywaniem muzyki w procesie uczenia się na pamięć utworu granego na instrumencie. To oczywiście również ogromnie ważne zagadnienie, zwłaszcza dla uczących się muzyki, np. w szkołach muzycznych, ale raczej typowe dla podejść z zakresu tradycyjnej psy-



chologii eksperymentalnej, przy tym ciekawe i przydatne. W każdym razie obie wspomniane wyżej cechy podręcznika Wierszyłowskiego stały się najprawdopodobniej powodem jego wielu wydań i zainteresowania nim ze strony zarówno studentów muzykologii i magistrantów z dziedziny wychowania muzycznego w akademiach muzycznych czy innych wyższych uczelniach z tym kierunkiem (dzisiaj zwanym inaczej), jak i (nielicznego) grona osób, zainteresowanych pracą naukową (piszących doktoraty itp.), związanych z dziedziną muzyki (tak czy inaczej zwanych). *Notabene*, na tak szeroką i długoletnią recepcję podręcznika ma być może wpływ wykształcenie autora – jest on muzykiem – skrzypkiem, dyrygentem i muzykologiem oraz doktorem psychologii muzyki. Nie bez znaczenia jest także fakt, że podręcznik zaleca większość wykładowców psychologii i psychologii muzyki we wspomnianych uczelniach.

Z kolei, jeśli chodzi o drugi z polskich podręczników psychologii (o którym już pisałem w cytowanym na wstępie opracowaniu o dorobku Katedry Psychologii Muzyki UMFC), chciałbym jedynie podkreślić, że jest to przede wszystkim książka ujmująca podjęte zagadnienia w sposób problemowy, poświęcona różnym relacjom człowieka i muzyki, a więc o tematyce ogólniejszej i niejako podstawowej czy wprowadzającej do studiowania psychologii muzyki, jej ujęć szczegółowych, zastosowań i innych zagadnień. Szczególnie ważne z tego zakresu są w niej np., w części pierwszej, rozdziały o rozwoju muzycznym, uzdolnieniach czy talencie muzycznym, zagadnieniach pomiaru tych dyspozycji czy osiągnięć, uczeniu się; zaś w części drugiej – rozdziały o badaniach własnych (głównie członków Katedry) – nad poziomem wiedzy muzycznej i muzykalności młodzieży, przebiegiem życia muzyków, czynnikami powodzenia w uczeniu się muzyki, fundamentalnym zagadnieniem oceny wykonawstwa i nad innymi tego typu, szczegółowymi zagadnieniami muzycznej profesji. Szkoda, że właśnie w tym podręczniku zabrakło na przykład rozdziału o wspomnianych wyżej badaniach Wierszyłowskiego nad zapamiętywaniem w uczeniu się gry na instrumencie. Doskonale komponowałyby się z opisanymi badaniami Kacpra Miklaszewskiego (1990) na temat uczenia się utworu do publicznej prezentacji. To właśnie z potrzeby opracowania nowego (lub chociażby uaktualnionej wersji) polskiego podręcznika psychologii muzyki zrodziła się idea niniejszego studium.

Jakkolwiek by jednak oceniać wartość i aktualność ujęć, a przede wszystkim dobór treści omawianych podręczników, to przede wszystkim właśnie *Wybrane zagadnienia...* są niewątpliwym osiągnięciem naszej rodzimej psychologii muzyki. Niestety, osiągnięciem mało znanym w świecie, wyłącznie z przyczyn bariery językowej, w kraju zaś – chyba z powodu zbyt wielkich ambicji, z dążenia do tego, by podręcznik (akademicki!) był jednocześnie ważną książką naukową, problemową, inicjującą dalszy rozwój dyscypliny, a nie tylko pozycją przekazującą czytelnikom, przede wszystkim studentom, uporządkowane treści podstawowe.

Natomiast podręcznik Wierszyłowskiego, który ma już ponad 40 lat, jest już z leka *passé*. Od jego ukazania się przybyło w świecie (zwłaszcza niemieckojęzycznym, ale i anglojęzycznym) wiele nowych ujęć podręcznikowych, choćby niemieckojęzyczne Helgi De La Motte i Diany Deutsch czy francuskojęzyczny Arlette Zenatti (z udziałem Marii Manturzewskiej); pojawiły się też liczne pół-podręcznikowe, pół-monograficzne książki Edwina E. Gordona, niektóre w polskich tłumaczeniach lub poświęcone jego Teorii Uczenia się Muzyki i psychometrii muzycznej (np. 1997,



1998, 1999 a, 1999 b; por. Zwolińska, Jankowski, 1995); Johna Slobody (1985; polskie tłumaczenie 2002) czy Davida Hargreavesa. Wzbogaciły one naszą wiedzę o treści przydatne nie tylko dla powszechnej edukacji muzycznej i zawodowego kształcenia muzyków (w tym, co szczególnie ważne dla kształcenia nauczycieli muzyki, z zakresu psychometrii muzycznej), lecz także treści z zakresu zagadnień percepcji dzieła i recepcji kultury muzycznej, zwłaszcza zaś odniesień psychologii muzyki do przemian we współczesnej kulturze (zagadnienia rynku muzycznego, „managementu” muzycznego, recepcji muzycznej popkultury itp.).

Nie sposób – i nie ma potrzeby – bardziej szczegółowo analizować tych klasycznych już prac wymienionych i publikacji innych jeszcze autorów (zainteresowani niech sięgną do nich bezpośrednio). Dlatego też, dla celów niniejszej analizy relacji psychologii muzyki i edukacji muzycznej na gruncie podręcznikowym, skupimy się na najnowszych pozycjach z literatury podręcznikowej z tego zakresu (z literatury anglojęzycznej, dostępnej autorowi dzięki znajomości języka).

Podręczniki anglojęzyczne o szczegółowo określonych odbiorcach

Pierwszą pozycją, którą chciałbym zaprezentować jest *Music Psychology in Education* autorki angielskiej Susan Hallam (2006), która współpracowała przez lata z naszą (tj. w AMFC/UMFC) Katedrą i również u nas opublikowała kilka ważnych tekstów (np. Hallam, 2009 a, 2009 b). Podręcznik *Music Psychology in Education* wydał, przede wszystkim dla swoich studentów, Institute of Education University of London, gdzie Hallam jest profesorem.

Podręcznik – tak na pierwszy rzut oka – zawiera treści dość powszechnie w takich ujęciach obecne, choć, co autorka podkreśla we wstępie, wybrane i ułożone głównie (ale nie jedynie) pod kątem przydatności dla przyszłego nauczyciela nauczania początkowego (ang. *class teacher*, u nas obecnie nauczyciel nauczania zintegrowanego) i klas wyższych powszechnej szkoły podstawowej (*primary school*). Pamiętajmy (Zemła, 1993; Jankowski, Zemła, 1999), że w brytyjskim systemie oświatowym muzyka w pracy z dziećmi – od 5 roku życia, czyli od klasy przedszkolnej, przez klasy wyższe *primary school* aż po szkołę średnią (*secondary junior* i *high school*, u nas gimnazjum, liceum) – zajmuje poczesne miejsce. A więc wydanie podręcznika psychologii muzyki dla nauczycieli szkół ogólnokształcących jest rzeczą zwykłą i dość oczywistą – tam, w Wielkiej Brytanii czy w Stanach..., ale według naszych miar takie już nie jest. Rozwiązanie to powinno być pilnie studiowane i może nawet w pewnym stopniu odwzorowane (a podręcznik przetłumaczony?). Choć mieliśmy precedens – w dużym stopniu cele te spełniała wspomniana wyżej książka Lewandowskiej (1978) *Rozwój zdolności muzycznych...*

I jeszcze jedno – podręcznik Hallam odzwierciedla typowo anglosaski sposób „istnienia muzyki” w szkole. I to nie tylko w klasach wyższych, lecz także na początku kształcenia. Jest to mianowicie głównie praktyczne uprawianie muzyki, muzykowanie – jak byśmy to określili po polsku – instrumentalne i wokalne. Zupełnie inna jest sytuacja w szkole polskiej, gdzie dominowało i nadal dominuje uczenie się teorii (także przy pomocy śpiewu i piosenek), słuchania muzyki i elementy muzycznej ekspresji ruchu. Autentyczne granie i śpiewanie raczej przerywane jest na tzw. zajęcia pozalekcyjne.



Zwykle podręcznik anglosaski zaczyna się od informacji o mózgowej reprezentacji muzyki i jej miejscu w uczeniu się (nie tylko muzyki, lecz szerzej, w kształceniu ogólnym, co jest niezwykle ważne!³⁹) i prowadzi do fundamentalnych spraw (i mechanizmów) rozwoju muzycznego, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie (*early development*). Następnie przedstawiona jest równie fundamentalna problematyka uzdolnień muzycznych (*musical ability*, choć już bez obciążeń problematyką talentów czy zdolności pod kątem kształcenia profesjonalnego jak u nas!), a potem trzech ich funkcji – słuchania, oceny i adekwatnego reagowania na muzykę (*learning, appraising and responding to music*). Szczególny nacisk położony jest też na muzyczną kreatywność dziecka i jej stymulowanie w dwóch wymiarach – komponowania i improwizowania (*composing and improvising*); wreszcie – psychologiczne zagadnienia nauczania, a ściślej uczenia się gry na instrumencie i rozwijania umiejętności oraz sprawności głosowych, wokalnych (*learning to play an instrument and developing vocal skills*).

Szczególne znaczenie przywiązywałbym do kolejnych rozdziałów – o uczeniu się przez praktykę i ćwiczenie, co jak wiadomo, jest podstawą uczenia się muzyki na każdym etapie i w każdym zakresie (*learning through practice*) oraz o roli motywacji i identyfikowania się z muzyką, rozwoju zainteresowania nią i „sobą w niej” (*motivation and musical identity*). Kolejny rozdział, niezbędny w każdym podręczniku dla celów dydaktyki, ale tu – w zakresie psychologii muzyki – wymagający wyjątkowej subtelności i wnikliwego ujęcia, co rzeczywiście ma miejsce, podejmuje problematykę oceny (*assessment*). Prowadzi wprost do zagadnień oceniającego, czyli nauczyciela (*teachers and teaching*). Rozdziałem tym, z racji jego wagi, a także w związku z tematem i celem niniejszego opracowania, zajmiemy się dalej. Tu zaznaczymy jeszcze, że podręcznik kończą ważne rozważania i informacje o wkładzie i miejscu muzyki na przestrzeni całego życia, nie tylko w okresie szkolnym. I to w odniesieniu zarówno do ucznia i jego środowiska, jak i nauczyciela. Niezwykle klarowne i pragmatycznie zakrojone ujęcie! Pogłębione niejako dwuwarstwowym odniesieniem do zagadnień edukacji – pierwsze, „zwykła” tematyka psychologii muzyki przykrojona do potrzeb i problematyki szkoły (ogólnokształcącej); druga, nazwijmy to fachowo – pedeutologiczna, czyli bezpośrednio odnosząca się do cech i roli nauczyciela muzyki.

Ze względu na to, że nie sposób bliżej scharakteryzować treści i ujęć poszczególnych rozdziałów ściślej psychologicznych bez ich tłumaczenia, skoncentrujemy się na jednym wybranym rozdziale, właśnie pedeutologicznym, bo w nim zawarta jest właściwie wiedza kluczowa i charakterystyczna dla całej książki i stanowiska autorki.

³⁹ Ileż trudu trzeba włożyć u nas w Polsce w wyjaśnienie, czemu właściwie służy nauczanie muzyki w szkole! Choć, powiedzmy, poza wyjaśnieniem w kategoriach celów służących samej muzyce, takich jak orientacja w dziejach i dorobku muzyki. Ale już przywoływanie celów ogólnorozwojowych, wpływu na osiągnięcia w nauce różnych przedmiotów, oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych itp., nie spotyka się z szerszym zrozumieniem, nie tylko zresztą władz oświatowych. I nie tylko u nas. W Niemczech dla ukazania wartości tych celów musiał być wykonany rzeczywiście wielki, imponujący program badawczy. A może i u nas takie programy by się przydały? (zob. np. Kamińska, 2002).



Rozdział 11 książki *Nauczyciele i nauczanie* (*Teachers and teaching*) zaczyna się od rozważań ogólnych o roli nauczyciela. Autorka podkreśla, że nauczyciel naucza, uczeń się uczy, ale nauczyciel nie może uczyć się za ucznia. Skuteczność nauczyciela może być oceniana wyłącznie z punktu widzenia jego wkładu w uczenie się ucznia. Hallam wskazuje, że większość badań nad skutecznym nauczaniem nie odnosi się, niestety, do osiągnięć uczniowskich, lecz skupia się na postawie ucznia wobec nauki, czasie wykonywania zadań itp. Tak jest – jak podkreśla autorka – we wszystkich dziedzinach edukacji szkolnej. Zauważa na początku swojej pracy, że także w nauczaniu muzyki dominuje w pracy nauczyciela intencja przekazywania wiedzy, a znacznie korzystniejsze i prawidłowe ułatwianie uczenia się jest stosunkowo rzadkie.

Jak można ułatwić uczniom uczenie się? Hallam przekonuje, że poprzez: uczenie się strukturalizujące, uczenie się motywujące, wspomaganie aktywności i niezależności oraz wspomaganie pozytywnych relacji interpersonalnych (nauczyciel–uczeń, inni uczniowie) przydatnych w nauczaniu. Oczywiście, zwykle wszystkie te elementy w pewnych zakresach i w pewnym stopniu się pokrywają.

Z badań wynika także, że na uczenie się wpływ mają takie czynniki jak: systemowy kontekst nauczania (rodzaj placówki – szkoła podstawowa, średnia, *college*, szkoła wyższa), specyfika przedmiotu i zadań, system oceniania oraz koncepcja przedmiotu.

W dalszych rozważaniach autorka sięga w szczególności do badań amerykańskich (najprawdopodobniej wykonywanych w ramach różnych prac dyplomowych – magisterskich, doktorskich itp.), przede wszystkim odnoszących się do toku nauczania, rozumianego głównie jako wspomniane czynniki facylitacji, czyli ułatwiania, uczenia się. Wskazuje, za jednym z autorów, sześć takich czynników: powtarzanie (przypominanie sobie „tego, co było”), dobra prezentacja nowego materiału, stosowanie ćwiczeń utrwalających, zwrotnych (*feedback*) i prawdziwej praktyki (wykonywanie utworów itp.), cotygodniowe i comiesięczne powtórki. Autorka podkreśla przy tym (też za innymi badaczami), że skuteczny nauczyciel musi sam dobrze panować nad wprowadzanym materiałem, umieć modelować zachowania i umiejętności uczniów, być mistrzem w werbalnym i niewerbalnym odnoszeniu się do nich, potrafić stosować pokaz, analizować sytuację i stan umiejętności uczniów, umieć skupiać pracę wokół jasno określonego celu.

Autorka, prezentując te podejścia i podkreślając ich weryfikację w badaniach, zaznacza także, że w amerykańskiej psychologii i pedagogice (jak w całej książce, nie ma tu zresztą zbyt wyraźnego rozróżnienia między tymi dwoma paradygmatami badań) często przyrównuje się, a nawet sprowadza, pracę nauczyciela muzyki do działań prowadzącego zespół muzyczny. W obu przypadkach większość czasu poświęca się na coś w rodzaju rozgrzewki do dalszych zadań, na niewerbalne kierowanie, prezentowanie wyniku artystycznego itp. W rozważaniach tych nie ma też wyraźnego (z małymi wyjątkami) rozróżnienia między wcześniejszymi (*elementary* i *primary education*), a dalszymi etapami kształcenia.

Analizując natomiast różnice między formami nauczania – indywidualną i grupową – autorka (nadal za autorami amerykańskimi) opowiada się za formą mieszaną (łączoną), dając szereg przykładów takiego postępowania.

Kolejnym tematem, któremu w streszczanym tu rozdziale poświęca się szczególną uwagę, jest zagadnienie trybu dostarczania przykładów i materiału muzycznego.



Od dobrego przedstawienia przykładów uzależniona jest skuteczność nauczania i uczenia się, podobnie jak od umiejętności scharakteryzowania materiału pod kątem specyficznych trudności, jakie może nasuwać jego uczenie się, umiejętności udzielania uczniom pomocy w samodzielny radzeniu sobie z takimi trudnościami i problemami, umiejętności wprowadzania nowego utworu, rozwijania dyspozycji do improwizowania i tworzenia.

Autorka poświęca również sporo uwagi sprawom mediów technicznych (audio, video), które w opisanych wyżej zadaniach mają duże znaczenie, choć ujmując to zagadnienie nie bez krytycznego dystansu.

Znacznie więcej uwagi i pozytywnego podejścia znajdziemy natomiast w kolejnym temacie, rozwijanym w rozdziale o nauczycielu, mianowicie kwestii rozwijania umiejętności instrumentalnych. Poczynając od technik beznutowych, ze słuchu itp., poprzez poznawcze właśnie, czyli przy pomocy nut, rozwijanie poszczególnych sprawności, składających się na umiejętności gry, aż do umiejętności przekazu (formy, wyrazu), głębiej rozumianej interpretacji – prowadzi, wsparty wynikami badań, wywód o nauce gry i roli nauczyciela. Autorka podkreśla przy tym, że już od najwcześniejszych etapów nauki niezbędne jest budowanie fundamentu, rusztowania, pod rozwój tych umiejętności – dodałbym, że nie tylko instrumentalnych (Janowski, 2010 a). Nie czyni tego nauczyciel, który nie dba o to, by uczniowie mieli zawsze świadomość celu, dla którego (i jak?) ćwiczą. Ten fundament buduje się (jak podaje autorka za Robertem H. Woodym) przez: zainteresowanie zadaniem, ułatwienie zadania (na przykład sprowadzenie do elementów składowych), wdrażanie do dłuższej koncentracji nad zadaniem, ukazanie, objaśnienie momentów krytycznych, występujących w zadaniu, obniżanie napięcia emocjonalnego (i nie tylko) związanego z wykonywaniem zadania, jego toku, wyważanie trudności zadania oraz dobry pokaz.

Z innych badań nad stosowaniem tych i podobnych podejść wynika, że zazwyczaj najczęściej ma miejsce objaśnianie trudności w zadaniu (utworze), najrzadziej – pokaz i kontrola napięcia. Wynika z nich także, że nauczyciele najchętniej posługują się werbalnymi uwagami podczas ćwiczenia, co jest postępowaniem mało efektywnym.

Kolejnym tematem, nader szczegółowo przedstawionym w omawianym rozdziale, jest zagadnienie nagradzania w toku nauki. Ogólnie, można powiedzieć, że uczenie się – zwłaszcza gry instrumentalnej – jest skuteczniejsze, gdy jest nagradzane. Ale stwierdza się też, że prawie w 80% badanych przypadków uczenie się jest podsumowywane słowami krytyki, wymówkami, a czasem nawet karane. A przecież – to też wynika z relacjonowanych badań (prowadzonych w nurcie typowego amerykańskiego behawioryzmu – uwaga autora artykułu) – pochwała, dostrzeżenie i skomentowanie nawet najdrobniejszych osiągnięć ucznia, to połowa sukcesu. Przy tym – i to również pokazują badacze amerykańscy – uczeń doskonale odróżnia szczerą pochwałę swojej pracy i osiągnięć od pochwały dla zachęty. To samo zresztą dotyczy nauczycieli – też lubią być nagradzani i chwaleni, ale pragną szczerzej oceny. Tylko wtedy ich osiągnięcia są satysfakcjonujące.

Praca w grupach to kolejny temat rozdziału o nauczycielu. Jej rozwijanie konieczne jest już na najwcześniejszych etapach nauczania, podobnie jak umiejętności



jej aranżowania, stymulowania. Praca w grupach daje nawet korzystne rezultaty w nauce kompozycji. Autorka poświęca zresztą temu zagadnieniu wiele miejsca.

Posługiwanie się w ogóle twórczością, rozwijanie kreatywności, wprowadzanie zadań tego rodzaju nie tylko w formie grupowej, to – jak pisze Hallam – doskonała droga (przez próby i trudy własnej twórczości) do głębszej wiedzy o muzyce, do zrozumienia utworu, poznania konwencji muzycznych, rozwoju pomysłowości w stosowaniu środków wyrazu (nie tylko instrumentalnych, lecz także w zakresie słowa, efektów akustycznych itp.). Nasuwa się uwaga, że ta „psychologia muzyki” bardzo przypomina od dawna lansowane teorie kształcenia ogólnego – uwaga autora artykułu). Zadania takie są szczególnie przydatne, gdy nauczyciel chce ukazać siłę oddziaływania muzyki, znaczenia jej formy i środków ekspresyjnych, wartości.

Równie wiele uwagi, o czym już wcześniej była mowa, poświęca Autorka środkom technicznym – mediom, komputerowi, internetowi. Mimo relacji z wielu szczegółowych badań na ten temat, a może właśnie dlatego, ta partia rozdziału, zwłaszcza w odniesieniu do nauczyciela, jest w moim rozumieniu dość chaotyczna. Niemniej stwierdzenie – za badaczami amerykańskimi – że w stosowaniu tych środków uczniowie są na ogół zdolniejsi, bardziej pomysłowi i sprawni od nauczycieli, wydaje się szczególnie trafne i godne zastanowienia. Mają też, dzięki tym środkom, lepszy ogłód sytuacji muzyki w dzisiejszym świecie – to też chyba prawda.

Natomiast kolejny temat, zagadnienia osobowości nauczyciela, typów podejścia do ucznia, ich skuteczności itp., to już samo serce tematyki pedeutologicznej. Kierując się ustaleniami tak znanych badaczy, jak Randall Pembroke czy Cheryl Craig, autorka przedstawia nader szczegółowo tę tematykę, rozpoczynając od zagadnienia kluczowego – cech osobowości nauczyciela i ich roli w nauczaniu i uczeniu się (muzyki). Zalicza do nich zainteresowania i motywację, zdolność budzenia zaufania i poczucia bezpieczeństwa (w jego obecności); silne *ego* i ciekawą umysłowość, świadomość i odpowiedzialność za swoją pracę, twórczą wyobraźnię, równowagę emocjonalną i entuzjazm do muzyki, poczucie radości z życia i optymizm życiowy, poczucie własnej wartości, elegancję i brak nałogów, dobre zdrowie, samokontrolę i samodyscyplinę. Obok tego wymienia cechy wyrażające się w stosunku do innych: przede wszystkim empatię i opiekuńczość, „miłe gadulstwo”, ekstrawersję, przyjacielskość i towarzyskość, zainteresowanie innymi, skromność, zainteresowanie sprawami uczniów i nimi samymi, pewien „luz”, budzącą zaufanie wrażliwość, poczucie humoru.

I jeszcze jedna kategoria cech nauczyciela, jakże ważna w nauczaniu muzyki – nastawienie czy postawa społeczna. Tu, jako szczególnie korzystne dla skuteczności nauczania, wskazano (ustalone w wyniku badań) takie cechy, jak: zdolność do pracy z grupą, organizowania jej, posiadanie autorytetu, zdolność współdziałania z innymi, wyrazistość, uczciwość i elastyczność, cierpliwość i zdolność dyscyplinowania grupy, przywództwo i aktywność. Cechy te – jak podkreślono – są relatywne w stosunku do rodzaju uczenia się, sytuacji i rodzaju grupy.

W badaniach nad grą na instrumencie zwrócono szczególną uwagę na zależność między relacjami, jakie łączą nauczyciela i uczniów, a osiągnięciami. Jest miłą informacją, że w relacji z tych badań odwołano się do znanych nam badaczy jak: Lauren A. Sosniak, John A. Sloboda i Mariia Manturzewska.



Cały rozdział kończą uwagi o rozwijaniu nauczania i uczenia się skutecznego – autorka, tym razem na podstawie badań własnych, wylicza aż jedenaście czynników, które temu rozwojowi służą:

- rodzaj i zakres zadań,
- rozpatrywanie alternatywnych strategii w nauczaniu,
- wspieranie uczniów w ich samoocenie, w ich pracy i wysiłku,
- skłanianie uczniów, by uczyli siebie nawzajem i oceniali wzajemnie swą pracę,
- pokaz,
- pozwolenie uczniom na popełnianie błędów,
- uczenie się przez rozwiązywanie problemów,
- pozwalanie uczniom na samodzielne uczenie się,
- wspieranie motywacji przez możliwość wyboru,
- pozostawianie zawsze czasu na dyskusję i refleksję nad pracą w jej trakcie i po zakończeniu.

Warto dodać, że wyniki swoich badań nad tymi zagadnieniami autorka zawarła w książce *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning* (1998). Zaś w celu głębszego poznania tematyki wcześniej poruszonej odsyła do książki znanego nam Richarda Colwella i – współautorki – Carol Richardson *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (2002).

Drugą książką – podręcznikiem, w pewnym zakresie podobnym, ale także różnym w podejściu do zagadnień relacji psychologia muzyki – edukacja, jest *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills* Andreasa Lehmana, Johna A. Slobody i Roberta Woody'ego (2007).

I tu również, przynajmniej w stosunku do jednego z autorów, Johna A. Slobody, możemy mówić o dawnej znajomości i bliskiej – szczególnie bliskiej – współpracy z Marią Manturzewską i Katedrą Psychologii Muzyki AMFC w Warszawie.

Zacznijmy od wspomnianych wyżej różnic. Jest to książka, co już z tytułu wynika, przeznaczona przede wszystkim dla muzyków, a raczej przyszłych muzyków, co w tym wypadku oznacza wykonawców instrumentalistów, dyrygentów i innych; a jak się dalej okaże – także przyszłych nauczycieli muzyki, głównie gry na instrumencie. W tym sensie jest to więc pozycja dla uczniów i studentów wyższych etapów kształcenia muzycznego, w szkole średniej (*high school*) i wyższej, głównie na etapie *college'u*. To różni ją od poprzednio omawianej, choć nie różni w stosunku do charakteru nauczania muzyki – głównie praktycznego. Można by go, jak sądzę, nazwać modelem artystycznym.

Tym celom wyraźnie służy jej zawartość, zarówno pod względem doboru i układu treści, jak i sposobów ich ujęcia. Ale już tu możemy mówić i o pewnych podobieństwach. Zarówno dobór, jak i układ treści jest w dużym stopniu (nie jedynie) podporządkowany celom i problemom edukacyjnym, w tym problemom zawodu nauczyciela. Na tyle, na ile – jak podkreślają autorzy – przyszły muzyk staje się muzykiem dzięki niemu, czyli nauczycielowi właśnie; na tyle, na ile jest to potrzebne w jego karierze zawodowej, w której nauczanie jest także jedną z najczęściej wybieranych lub równolegle podejmowanych ról zawodowych.

I jeszcze jedno podobieństwo. Tak jak omówiona książka Hallam (2006), tak i prezentowana teraz *Psychology for Musicians...* (2007) opiera się głównie na wynikach



badają. Ten zresztą paradygmat naukowy jest typowy dla tendencji scjentystycznych całej angloamerykańskiej psychologii i pedagogiki. Tam problemów, które nie znalazły swego ujęcia w programach badawczych, nie zostały badawczo zweryfikowane, po prostu... nie uwzględnia się⁴⁰. Może w mniejszym stopniu niż książka Hallam, ale za to jak gdyby głębiej, i w sensie sięgania do paradygmatu badawczego i typu ujęć podejmowanych problemów naukowych. Ma to zapewne związek z autorstwem. Zarówno Sloboda, jak i Woody to wytrawni psychologowie-badacze (o pierwszym autorze, Lehmannie, nie potrafię nic powiedzieć, poza tym, że jest często cytowany).

Dobór i układ treści jest prosty: Część pierwsza to *Uczenie się muzyki* (*Musical Learning*). Obejmuje ona:

- podstawy naukowe wiedzy o umiejętnościach muzycznych (*Science and Musical Skills*), konstytuujących zawód muzyka,
- zagadnienia rozwoju muzycznego,
- zagadnienia motywacji – należące do podstawowych w dochodzeniu do tego zawodu i do „kwalifikowanych” relacji z muzyką w ogóle,
- praktyka, ćwiczenie – również zasadnicze zagadnienie dla osiągania odpowiedniego poziomu umiejętności i kompetencji zawodowych; warto dodać, że właśnie to zagadnienie było wielokrotnie przedmiotem badań Slobody’ego i innych badaczy z kręgu anglo-amerykańskiego; znalazło też wyraz w jednej z ostatnich publikacji Katedry (Kamińska, Zagrodzki, 2009).

Część druga to *Umiejętności muzyczne*. Obejmuje ona szczegółowo zagadnienia, a ściślej – dyspozycje i czynności składające się na bycie muzykiem:

- wyraz i interpretacja,
- czytanie albo słuchanie i zapamiętywanie,
- komponowanie i improwizowanie,
- panowanie nad tremą (*Managing Performance Anxiety*).

Część trzecia to *Role muzyczne*, a więc:

- wykonawca,
- nauczyciel,
- słuchacz,
- użytkownik (*The User*).

Rolą nauczyciela zajmujemy się szczegółowo dalej. Tu podkreślmy, że kolejność ról jest symptomatyczna i zgodna z wcześniej wyrażonym (i przytoczonym) założeniem, że o staniu się muzykiem (w kulturze Zachodu) decyduje przede wszystkim szkolne kształcenie się i nauczyciel. Poza tym podkreślmy, że w ogóle wyodrębnienie ról jest bardzo przydatnym sposobem podejścia do kwestii dyspozycji, kompetencji i zasad społecznego funkcjonowania określonych specjalności, zawodów. W tym przypadku takie ujęcie pozwala na pełniejsze zrozumienie, kim jest muzyk, czym jest dziedzina muzyki, muzyka jako przedmiot (nie tylko nauczania, lecz także sztuki, twórczości);

⁴⁰ Zob. chociażby treści zawarte w *Dyskusji wokół promocji książki Johna A. Slobody’ego Umysł muzyczny* (2002) w publikacji wydawnictwa Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie pod redakcją M. Chmurzyńskiej (2005) *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johna A. Slobody*.



czym są specjalności muzyczne, jakie jest ich, a także muzyków, miejsce w kulturze muzycznej w ogóle. Przykładem może tu być właśnie umieszczenie wśród ról związanych z zagadnieniami psychologii muzyka również roli słuchacza. Jest ona przecież nie tylko ważnym składnikiem kultury muzycznej, lecz także zawodu muzyka, w tym nauczyciela muzyki. By grać dla określonego audytorium, czy takie kształtować, trzeba też samemu w nim uczestniczyć, znać jego problemy itp. Zastanawia natomiast brak odniesień do roli kompozytora (wyrażnych w podręczniku Hallam, gdzie znaczny nacisk położono na czynności komponowania i „aktywność twórczą” – prawda, że na poziomie elementarnym – uwaga autora artykułu). Czyżby autorzy planowali osobną publikację na ten, jakże w końcu ważny, temat? Pewne wyjaśnienie tej kwestii znaleźć można w podrozdziale 4/12, w części trzeciej, zatytułowanej *Użytkownik*, ale zostawmy bliższe zaznajomienie się z tym dość enigmatycznie nazwanym rozdziałem dociekliwym czytelnikom.

Podkreślimy natomiast, że książkę kończy bardzo szczegółowy wykaz literatury źródłowej, wśród której, podobnie jak w książce Hallam, na plan pierwszy wysuwa się Richarda Collwella i Carol Richardson *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (2002).

Przystąpmy teraz do bardziej szczegółowej relacji rozdziału 3/10 części trzeciej, poświęconego roli nauczyciela. Ten bardzo obszerny, liczący ponad 20 stron, rozdział rozpoczyna się od znamiennej uwagi, że większość z tych, którzy stają się prominentnymi muzykami, staje się nimi tylko dzięki pomocy nauczyciela. Dodają jednak, że rolę nauczyciela spełniają niejednokrotnie również rodzice, doglądający codziennych ćwiczeń na instrumencie, rówieśnicy, motywujący do rywalizacji i wysiłku, wreszcie inni muzycy, stanowiący wzorce ról zawodowych.

Z kolei najlepsi nauczyciele muszą mieć wiele umiejętności i cech, których muzycy wykonawcy nie mają, lub są im one niepotrzebne. Zdobywają je w trakcie kształcenia pedagogicznego i psychologicznego. Ale niektórzy nie mają ich w ogóle, gdyż wielu muzyków staje się nauczycielami na (okrutnej) zasadzie: „kto może ten gra, kto nie może – uczy”. Lub zdobywają je „ucząc się na uczniach”. Wiele muzyków podejmuje też rolę nauczyciela równolegle z działalnością wykonawczą.

Ludzie nie rodzą się wielkimi czy chociażby tylko dobrymi nauczycielami. Kwalifikacje, które są niezbędne do skutecznego nauczania, stanowią raczej rezultat podstawowego doświadczenia i fascynacji tym, co się robi, niż zbiór cech osobowych. Istotą rzeczy jest powodzenie w nauczaniu. Z badań nad tym zagadnieniem, nad czynnikami pedagogicznego sukcesu, wynika, że są to przede wszystkim następujące funkcje, zachowania i atrybuty osobowości:

- typ relacji między uczniem a nauczycielem,
- wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom uczniowskim co do wzoru zachowań, wykonań, przebiegu kariery itp.,
- stosowane strategie, typ uwag, słownictwo (są słowa, które lepiej lub gorzej trafiają do wyobraźni ucznia, na przykład celne metafory, typ ekspresji itp.),
- stopień kompletności cyklu nauczania, który – według badań – powinien obejmować: (1) prezentację zadania, (2) odpowiedź ucznia, dającą dowód zrozumienia zdania (także w postaci wykonania), (3) odpowiedź zwrotną (*feedback*) nauczyciela, kwitująca odpowiedź ucznia (dobrą lub złą).

Z badań wynika, że dobrych nauczycieli charakteryzuje kompletność tego cyklu.

■ **Funkcje.** Zwykle pamiętamy o jednym nauczycielu, który miał na nas największy wpływ. To może być nauczyciel gry na instrumencie, ale także nasz dyrygent chóru, który dzielił się z nami swym zamiłowaniem do muzyki, także ktoś, kto wzbudzał w nas najwyższe aspiracje. Generalnie jednak – jak wynika z badań Woody’ego (2000, 2003) – to nauczyciele indywidualni są najbardziej efektywni i najlepiej pamiętani (lepiej pamięta się nauczyciela trąbki niż dyrygenta zespołu). Relacje z nimi układają się w dwojaki sposób – albo jako mistrz–uczeń (terminowanie), albo jako mistrz–przyjaciel (partnerstwo). Z badań Woody’ego wynika, że uczniowie chcą na ogół naśladować swych nauczycieli, i to zarówno w ich stosunku do muzyki, jak i do życia. Dlatego też lepiej sprawdza się model pierwszy – terminowanie u mistrza – jakkolwiek to w tym drugim, partnerskim modelu, nauczyciele dają uczniom pod rozważę różne idee, pozwalają więcej eksperymentować itp. Nauczanie jest w tym modelu rodzajem przewodnictwa, w większym stopniu uwzględnia cele i potrzeby uczniów, ale też wymaga więcej wysiłku i inwencji ze strony nauczyciela. Ten typ nauczania przynosi pozytywne rezultaty raczej na wyższych jego szczeblach.

W ujęciu bardziej szczegółowym wiadomo też, że wchodzi tu w grę wiele dodatkowych czynników, na przykład różnica wieku i umiejętności między nauczycielem a uczniami (w kształceniu muzycznym czasami bardzo mała). W okresie najwcześniejszym znaczenie ma też postawa opiekuńczości i ciepła, na etapach wyższych – warsztat i umiejętność zadbania przez nauczyciela o ćwiczenie ucznia, etapach wyższych – warsztat i umiejętność zadbania przez nauczyciela o ćwiczenie ucznia, na etapach najwyższych – dopasowanie się osobowości⁴¹. Jedna rzecz nie ulega wątpliwości – nauczyciel musi wzbudzać respekt uczniów, by uznawali jego wymagania!

■ **Planowanie.** Punktem wyjścia do wypełniania przez nauczyciela swoich obowiązków jest planowanie – zdolność nakreślenia dla każdego ucznia programu pracy, czyli określenie czego (i dlaczego) ma się uczyć i w jakiej kolejności. Składnikami tego planu (nie w sensie formalnym, lecz rzeczywistym) są: uzasadnienie sensu uczenia się muzyki, szeroko rozumiane cele wychowawcze, bardzo szczegółowe zadania dla ucznia, materiał (repertuar) do uczenia się, strategie nauczania, wymagane rodzaje aktywności uczniów, zrozumienie dla oceny wyników, zarys kolejności poszczególnych zadań i rozłożenie akcentów. Jak piszą autorzy, podstawy takiego planowania zawarte są w określonych koncepcjach metodycznych – na przykład Carla Orffa, Zoltána Kodály’a czy Shinichi Suzuki (a w teorii uczenia się muzyki zwłaszcza według Edwina E. Gordona – przypis autora artykułu) – albo w specjalnych materiałach publikowanych w celach dydaktycznych. Każdy nauczyciel w ostatecznym rezultacie sam

⁴¹ W naszej literaturze te kwestie są bardzo wyraziście przedstawione w książce *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.). Warszawa 1999, AMFC, zwłaszcza w dziale *Rola nauczyciela w interakcyjnym procesie rozwoju muzycznego*. Mimo iż jest to wybór prac z jednego z seminariów, przeprowadzonych w Katedrze Psychologii Muzyki, w istocie stanowi on – jak już nieraz podkreślałem – bardzo zgrabny i z powodzeniem wykorzystywany we fragmentach podręcznik zastosowań psychologii muzyki w edukacji.





decyduje o przynajmniej dwóch kwestiach – czego uczeń ma się uczyć i w jakiej kolejności. Dowodzi tego także tradycja nauczania muzyki (wykonawstwa). Uczniowie koncentrują się najczęściej na jednym z tych elementów, mianowicie na tym, czego (jakiego utworu, ćwiczenia itp.) mają się nauczyć⁴².

Ogólnie rzecz biorąc, podejmowanie ostatecznych decyzji w tym względzie zależy od długoterminowych doświadczeń nauczycieli. Niektórzy z nich, chcąc jednak osiągnąć większą efektywność swej pracy, dobierają na przykład mniejszą liczbę utworów do opracowania, ale za to takich, z których dla dalszej nauki wynika większy pożytek⁴³. Jest to praktycznie ujmowane zagadnienie transferu (wiele uwagi poświęcono temu w rozdziale 6. podręcznika *Psychology for Musicians...*). Badania wykazują, że taki transfer jest właśnie istotą uczenia się wykonawstwa. Stwierdzono też, że jeszcze więcej daje taka nauka, gdy wspierana jest rozwijaniem sfery słuchowej uczniów, ćwiczeniem się w improwizowaniu itp. (Aiello, Williamson, 2002); procentuje także w wykonawstwie w ogóle (w fazie koncertowej).

Z badań nad funkcjami nauczyciela, zwłaszcza nad planowaniem nauki, wiadomo również, że nauczyciele przywiązują szczególną wagę do kwestii technicznych, do dokładnej realizacji zapisu pod względem wysokości i rytmu. Dopiero po osiągnięciu wyższego poziomu opanowania warsztatu wykonawczego koncentrują uwagę – swoją i ucznia – na zagadnieniach ekspresji wykonania. A zdaniem ekspertów (rozdział 4) powinno być raczej odwrotnie. Technika powinna być dopracowywana stale, w toku współpracy mistrza i ucznia, tak, by strona ekspresyjna na tym zyskiwała, a nie była przez stronę techniczną zdominowana (Young, Burwell i Pickup, 2003).

Z innych badań wynika, że postęp w nauce wykonawstwa i jej planowaniu powinien obejmować następujące etapy: **Etap 1** – instrumentalny – to uwaga skoncentrowana na instrumencie, jego właściwościach, sposobie wydobywania dźwięku itp. **Etap 2** – elementów – to praca nad takimi środkami wyrazu muzycznego, jak dynamika, frazowanie, artykulacja. **Etap 3** – interpretacji – powinien uwzględniać zawartość i wyraz emocjonalny utworu. **Etap 4** – komunikacji – to współpraca z nauczycielem nad uwzględnieniem upodobań i możliwości słuchacza, dopasowaniem repertuaru do konkretnych okazji, okoliczności itp. W ostatnim, **5 etapie** – ekspresji własnej – uczeń powinien być ośmielany do znajdowania dla wykonywanej muzyki własnego wyrazu, zgodnie z jej osobistym rozumieniem. To wyróżnienie etapów wiąże się raczej z partnerskim niż tradycyjnie terminatorskim, skuteczniejszym (statystycznie) podejściem nauczyciela (co podkreślono wcześniej). Wymaga też operowania w warunkach dobrego przyswojenia sobie przez ucznia wcześniejszych zadań, kumulacji doświadczeń wykonawczych itp. (szerzej przedstawiono te sprawy w rozdziale 5. książki).

⁴² Aby jeszcze bardziej podkreślić to stwierdzenie, autorzy przytaczają przykład z tradycyjnej japońskiej pedagogiki muzycznej – nauki gry na instrumentach *koto* lub *skakuhachi*. Polega ona, w największym skrócie, na podpatrywaniu i cierpliwym powtarzaniu za mistrzem jego chwytów oraz uczeniu się utworu na podstawie sylabicznej notacji, powtarzanej ze słuchu (za: Campbell, 1991).

⁴³ Tak na przykład postępowali dawni wielcy nauczyciele śpiewu, zarazem wybitni wokaliści (por. Janowski, 2010 a, 2010 b).



■ **Budowanie umiejętności poznawczych.** Jest to ważne, ale – jak piszą autorzy, z punktu widzenia nauczyciela – drugoplanowe zadanie i kolejny etap pracy. Zdaniem nauczycieli, chodzi głównie o dobre przykłady i dobre ich wykonania. Z punktu widzenia autorów i wyników badań nad czynnikami skuteczności nauczania, szczególnie ważne jest, by w trakcie nauki był czas i było miejsce na analizę, dyskusję, konkluzje i inne, w odniesieniu także do dobrych przykładów, a więc jak gdyby na elementy krytyki – zarówno samej muzyki, jak i jej wykonywania. Fakt, że rzadko występuje to w realnej pracy uczniów z nauczycielami, mimo że z wielu badań (między innymi ze wspomnianej pracy Woody’ego z 2000 roku) wynika, że to te elementy właśnie znamionują dojrzałe podejście do wykonawstwa nie tylko ze strony muzyków czy studentów, lecz także wybitnych nauczycieli. Zwłaszcza dobry, właściwy dźwięk jest tu kwestią ważną, ale sporną zarazem. Nauczyciele na ogół uważają, że wystarczy dobry pokaz, z badań zaś wynika, że właśnie ta sprawa wymaga dyskusji, krytyki czy oceny, także zachęty ze strony nauczyciela, by uczniowie na zasadzie samokontroli uczyli się podejścia do dźwięku, zauważania go, korygowania. Niemniej, stosowanie tej sekwencji nauczania zależy od jakości wcześniejszej pracy, dobrych wzorów słuchowych itp. Według Woody’ego (2003), jak zaznaczają autorzy, w tej sprawie klucz do osiągnięć w nauczaniu jest również w rękach nauczyciela (indywidualnego).

■ **Skuteczność określonych strategii (Jankowski, 2010 a, 2010 b) i zachowań w nauczaniu.** Co w istocie definiuje wybitne nauczanie? Jak piszą autorzy, łatwiej wskazać wybitnych nauczycieli niż to, na czym polega ich wybitność. Jednym ze sposobów było zastosowanie analizy porównawczej przebiegu pracy nauczycieli wybitnych i początkujących.

Analiza ta polegała między innymi na porównaniu mierzonego stoperem i ujętego w procentach czasu ich pracy na lekcji, na przykład czasu poświęconego na samą pracę nad grą i objaśnianie, tak przez nauczyciela, jak i (zwrótnie) ucznia, co do dokładności, techniki i wyrazu. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki badań (po szczególności, także co do metodologii, odsyłam do oryginału *Psychology for Musicians...*) wskazują, że ciągle, zwłaszcza u nauczycieli młodych, początkujących i mniej doświadczonych, dominuje element werbalny, zaś u doświadczonych i „skutecznych” – element pracy nad utworem, zadaniem. Dowodzi to wprost doniosłości stale podnoszonej kwestii – najważniejszy jest wgląd nauczyciela w to, jak uczeń się uczy, a nie pouczanie go, jak ma się uczyć!

Badano również takie elementy pracy jak przygotowanie się – paradoksalnie, więcej czasu zajmuje ono nauczycielom doświadczonym niż początkującym, choć tym ostatnim więcej niż młodym, tzn. pracującym samodzielnie stosunkowo krótko. Przygotowanie powinno być zróżnicowane w zależności od programu lekcji, ale także od potrzeb poszczególnych uczniów – znają je lepiej oczywiście nauczyciele doświadczeni, ale nie zawsze mają czas i ochotę by się nad nimi zastanawiać. Szczegóło badań znaleźć można w pracy Thomasa W. Goolsby’ego (1996).

Badano język nauczyciela, nie tylko, jak wyżej wspomniano, w zakresie proporcji czynnika werbalnego na lekcji, ale używanego słownictwa, stosowanej metaforyki, trafności w odniesieniu do wykonywanych zadań, wieku ucznia, elementu *feedback*’u itp.



Badano wreszcie proporcje i w ogóle obecność w nauczaniu tak zwanych elementów składowych cyklu dydaktycznego (*sequential patterns of instruction*), fundamentalnych we wszelkiej dydaktyce, także muzycznej (Gordon, 1999 a). W najogólniejszym ujęciu są to:

- prezentacja przez nauczyciela wzoru wykonania i konieczne, jego zdaniem, objaśnienia,
- starania ucznia, by naśladować wzór, koncentrując uwagę na tym, o co najważniejsze,
- podawanie przez nauczyciela informacji zwrotnej – potwierdzanie lub zaprzeczanie.

Wyniki badań pokazały, że w stosowaniu tej banalnej sekwencji jest mało różnic między nauczycielami początkującymi (młodymi) a studentami, występują natomiast zasadnicze różnice między tymi dwiema kategoriami a nauczycielami doświadczonymi. Badania były prowadzone przy użyciu nagrań wideo, a komentowali je nie tylko wybitni muzycy nauczyciele, metodycy itp., lecz także tak wybitni muzycy, jak *maestro* Bruno Walter⁴⁴. Ogólnie rzecz biorąc, wynika z nich, że pełna sekwencja w największym stopniu występuje u doświadczonych i skutecznych nauczycieli, u pozostałych zaś – pewne jej elementy, najczęściej pierwszy.

■ **Cechy osobowe nauczyciela.** Jak stwierdzono w wielu programach badawczych (chyba w największej ich liczbie!), poważną rolę w skuteczności pracy nauczyciela odgrywa jego osobowość. Na przykład ktoś, kto ma takie cechy jak nastawienie społeczne, lubi demonstrować swoje umiejętności itp., ma szanse stać się dobrym nauczycielem. Jak wynika na przykład z badań Anthony'ego E. Kempa (1996), już na etapie studiów wyższych występują duże różnice w osobowości przyszłych muzyków wykonawców, przyszłych nauczycieli instrumentalistów i przyszłych nauczycieli wychowania muzycznego (*general music*). Różnice te układają się w takie przeciwieństwa: samotniczość – wylewność, konserwatyzm – radykalizm, zależność od grupy – wiara w siebie. O ile przyszli instrumentalisci sytuują się po stronie introwersji, intuicyjności czy labilnej emocjonalności, to przyszli nauczyciele – raczej po stronie ekstrawersji, stabilnej emocjonalności, wrażliwości na prawa ludzkie, których uwzględnianie jest dla nich łatwiejsze do zrozumienia i zastosowania niż dla osób z kategorii poprzedniej. Według Kempa jest sprawą otwartą, jak te cechy kształtują się i wyrażają w dłużej sekwencji czasowej, przy zmianie sytuacji itp.

Jest rzeczą charakterystyczną, że na wyższych szczeblach kształcenia i później instrumentalisci i nauczyciele upodobią się pod względem cech osobowych. Być może więc na poziomie akademickim i zawodowym większą rolę niż czynnik osobowości, temperamentu itp. odgrywa czynnik intelektualny, werbalno-abstrakcyjny, teoretyczny. Ale nie znaczy to, że muzycy obu tych specjalności, czy raczej form działalności, lepiej planują czy przygotowują się do pracy, lepiej ją organizują. Raczej,

⁴⁴ Udział tego ostatniego był związany z powtórzeniem badań w odniesieniu do dyrygentów. Badano między innymi nie tylko sekwencyjność ich pracy na próbach, lecz także język, którym czynili uwagi. Odsyłam w sprawie szczegółów do oryginału albo do pracy źródłowej (Goolsby, 1997).



jak piszą autorzy, lepiej uświadamiają sobie i kontrolują zachowania własne i innych, a także dysponują bogatszymi i bardziej zróżnicowanymi środkami werbalnymi i pozawerbalnymi (gesty, pokaz). Badając to zagadnienie, Pembrook i Craig (2002), wspomniani już przy omawianiu podręcznika Hallam (2006), stworzyli długą listę cech i zachowań, efektywnych z punktu widzenia skuteczności nauczania. Oprócz już wymienionych, są to między innymi: wiara w siebie, entuzjazm, zdolność kierowania grupą i przywództwo aktywizujące oraz elastyczność w podejściu do ludzi i zadań.

Silny, choć złożony związek ze skutecznością nauczania wykazuje też kategoria – stosunek do innych. Badania ujawniły np., że pianiści, mający aktualnie powodzenie w działalności artystycznej, łatwiej popadają w konflikty, łatwiej przeżywają frustrację, gdy uczniowie nie stosują się do ich metod czy wymagań. Z kolei uczniowie, choć doceniają ich osiągnięcia, uznają ich sposób nauczania za nieodpowiedni dla siebie. Podobnie jest z kategoriami – introwersja i samoświadomość. Także decyzja, czy podjąć się nauczania, by kształtować czyjeś zdolności do zajmowania się muzyką, skądinąd mająca wpływ na powodzenie w nauczaniu, różnicuje instrumentalistów – wykonawców i nauczycieli.

System przekonań muzyków zmienia się w istotny sposób na poziomie *college'u*. Prawdopodobnie ma to wpływ na uzyskanie przez nich większych możliwości wykonawczych⁴⁵, poważne traktowanie muzyki jako osobistej perspektywy życiowej – zdobycia zawodu, a także rozwoju zainteresowań. Dlatego też jest rzeczą oczywistą, że na tym etapie nauki zarówno przyszli instrumentalści, jak i nauczyciele korzystają najwięcej (wspomniana praca Kempa z 1996 roku). Nie powinno dziwić, że – jak wspomniano – przyszli nauczyciele i muzycy instrumentalści upodobniają się z czasem pod względem cech osobowych, ani też to, że coraz więcej pracy w samotności nad instrumentem, pracy w warunkach lekcji indywidualnych (odwrotnie niż u nas – na wcześniejszych szczeblach edukacji muzycznej mamy takiej pracy najwięcej!) wyrabia w nich bardziej wyraziste cechy samotniczości, introwersji i samoświadomości.

To wszystko prowadzi autorów (i nas) do konkluzji, że właśnie nauczycielami stajemy się, a nie rodzimy. Jednakże z badań wynika też, że na ogół bycie skutecznym nauczycielem wymaga czegoś więcej niż tylko bycie wykonawcą. Muzycy, którzy stają się dobrymi nauczycielami, wybierają nauczanie jako zawód wymagający oddania się tej pracy bez reszty (w sensie psychicznym). Dotyczy to zarówno posiadanych umiejętności, którymi trzeba się dzielić, jak i doświadczania oraz zdecydowania się na konieczność stałego doskonalenia.

Na zakończenie, dla jeszcze wyraźniejszego podkreślenia istotnych treści zrelacjonowanego rozdziału, przedstawmy pytania i zagadnienia do przemyślenia, którymi autorzy rozdział ten kończą:

⁴⁵ Choć, jak już wspomniano, w angloamerykańskim systemie edukacyjnym dopiero na tym etapie mówi się o początku muzycznego kształcenia zawodowego. Uprzednio nauka muzyki odbywa się w szkole ogólnokształcącej i jest bardziej rozbudowana, obejmuje zarówno lekcje obowiązkowe, jak i dodatkowe – istnieje szeroka oferta dla zdolnych i zainteresowanych. Poza tym możliwe są też lekcje domowe, prywatne (*private lessons*, co jednak oznacza raczej indywidualne) lub w grupach dziecięcych i młodzieżowych, przy wydziałach muzycznych uniwersytetów.



- Jakie cechy osobowości, zachowania się i kwalifikacji nauczyciela są szczególnie ważne dla rozwoju muzycznego ucznia? Jak doświadczony nauczyciel dochodzi do takich kompetencji i umiejętności?
- Jaka ogólna konkluzja rysuje się z badań nad elementem werbalnym w nauczaniu? Jak sam możesz ją zastosować, by Twoja praca z uczniami stała się bardziej efektywna?
- Przypomnij sobie tradycyjne wyobrażenia i opinie na temat dyrygowania zespołami. W jakim stopniu mogłyby pomóc Ci omówione wyżej badania na ten temat?⁴⁶

Przegląd możliwie aktualnych, „celowanych”, czyli wyraźnie adresowanych, zagranicznych podręczników psychologii muzyki zakończmy krótką informacją o podręczniku *The Social and Applied Psychology of Music* Adriana C. Northa, profesora psychologii na Uniwersytecie Heriotta-Watta w Edynburgu i Davida J. Hargreavesa, profesora pedagogiki na Uniwersytecie Roehampton w Londynie (North, Hargreaves, 2008). Informacja ta jest krótka z dwóch powodów – po pierwsze dlatego, że związku tego podręcznika z problematyką edukacji, a zwłaszcza zagadnieniami pedeutologicznymi są dalece drugoplanowe, wręcz marginalne, po drugie zaś dlatego, że autorzy, zwłaszcza Hargreaves, mają inne, daleko większe niż prezentowane w tej książce osiągnięcia w rozwijaniu związków psychologii muzyki z pedagogiką, o czym wiemy co najmniej od pierwszego pobytu Hargreavesa w Polsce, w 1990 roku, kiedy to bardzo czynnie i wszechstronnie brał udział w I Międzynarodowym Seminarium Psychologii Muzyki, zorganizowanym przez Instytut Pedagogiki Muzycznej (Miklaszewski, Meyer-Borysewicz, 1991). Był już wtedy autorem fundamentalnej dla interesującej nas tematyki książki – podręcznika *The Developmental Psychology of Music* (Hargreaves, 1986), a następnie, obok wielu innych publikacji, współautorem (z Northem), ogromnie ważnej książki z dziedziny muzycznej pedagogiki porównawczej *Musical Development and Learning* (Hargreaves, North, 2002), w której rozdział *The International Perspective*, powstał *notabene* z naszym, a ściślej, Kacpra Miklaszewskiego i moim, udziałem (Miklaszewski, Jankowski, 2002). Dlatego wydawało mi się konieczne chociażby zasygnalizowanie pojawienia się nowego podręcznika Hargreavesa, co niniejszym czynię – z tym większą przyjemnością, że poza powyższymi powodami, są jeszcze dwa, szczególnie istotne, jak sądzę. Pierwszy, to niezwykle szeroki zakres problematyki ujętej w tym podręczniku. To niemal encyklopedia (czy raczej *vademecum*) odniesień i zastosowań psychologii muzyki w stosunku do różnych sfer kultury, życia społecznego, biznesu, medycyny itp., a w tym i edukacji. W odróżnieniu chociażby od poprzedniej omówionej tu książki, autorzy prowadzą nas od niezmiernie szczegółowo przedstawionej, z podaniem wyników badań, problematyki kompozycji, komponowania i kompozytorów (w sensie psychologiczno-biograficznym), przez złożone i jakże ważne oraz ciekawie ujęte zagadnienia preferencji i gustów, badania nad słuchaczem i słuchaniem (muzyki, oczywiście!), „podleganiem”

⁴⁶ By na te pytania odpowiedzieć, należałoby sięgnąć po wskazane wyżej pozycje źródłowe lub oryginał omawianej książki.



lub nie tym gustom, rolą wiedzy i zdolności w percepcji muzyki, ale i tak zwanym słuchaniem na świeżo itp. Zgodnie z tytułem i zakresem tematycznym książki, autorzy poświęcają następnie ogromnie wiele uwagi powszechnej kulturze muzycznej, odbiorcy masowemu, z uwzględnieniem takich parametrów jak płeć, wiek czy cechy osobowości, muzyce „problemowej”, okolicznościowej, używanej do celów reklamy, protestów, agitacji, wulgarnej czy wywołującej agresję itp., ponadto – muzyce stanowiącej element życia codziennego, w tym oczywiście muzyce subkultur, zwłaszcza młodzieżowych, a wreszcie wpływom muzyki na kształtowanie się postaw i poglądów, w tym postaw przyzwolenia seksualnego i w kwestii używek, a nawet samookaleczeń, samobójstw itp., kryminogenności muzyki oraz zastosowań muzyki do rozwiązywania tych problemów. Choćby z tego punktu widzenia podręcznik Haergravesa i Norha nie kwalifikowałby się do omówienia na tym miejscu.

Jednak, jak wspominałem, trochę miejsca zajmuje w książce zagadnienie związków muzyki i psychologii muzyki z edukacją. I to jest drugi ze wspomnianych przez mnie powodów uwzględnienia tej książki w tym miejscu.

Przede wszystkim podręcznik, skrótowno ale treściwie, przedstawia w ostatnim rozdziale zagadnienie rozwoju muzycznego, koncentrując uwagę czytelników np. na takich kwestiach, jak: znaczenie poszczególnych etapów tego rozwoju i ich związek z edukacją, specyfika rozwoju muzycznego w stosunku do innych sfer rozwoju psychofizycznego człowieka, zwłaszcza dzieci i młodzieży, zagadnienie „normatywność a wiedza” w podejściu do muzyki (w rozwoju), wreszcie – zagadnienia teoretyczne modeli rozwoju muzycznego. Wszystkie te sprawy są ważne same w sobie, ale także – podkreślmy to – jakże istotne z punktu widzenia edukacji.

W podręczniku Northa i Hargreavesa (2008) ważne jest jednak jeszcze jedno. Całą bogatą perspektywę ujmują oni bardzo konkretnie, rzeczowo i w pełnej złożoności sytuacji muzyki we współczesnej kulturze muzycznej. Podajmy na zakończenie tej skrótovej informacji dwa przykłady takich ujęć. Pierwszy, to czytelny model złożoności, ukazujący współczesne możliwości, ale i realnie stosowane drogi edukacji muzycznej – szkolnej, pozaszkolnej, edukacji przez różne dziedziny życia muzycznego i przez tak zwane trzecie środowisko – samowychowanie. I przykład drugi, w pewnym sensie *pro domo sua*. Autorzy, rozwijając zależności ukazane w tym modelu, szczególną uwagę poświęcili sytuacji w... Polsce. Powołując się na opracowania Kacpra Miklaszewskiego i moje (o czym już wspominałem wyżej), zwrócili uwagę, że w niektórych krajach drogi edukacji szkolnej są tak złożone, że obejmują nie jeden, ale dwa systemy. Jeden – w szkolnictwie ogólnokształcącym, powszechnym, drugi – w specjalistycznym (specjalizującym) szkolnictwie muzycznym. Niestety, jak piszą, nie powiększa to możliwości muzycznej edukacji na tych drogach, gdyż pierwszy system *jest zdecydowanie poniżej aspiracji i potrzeb ogółu dzieci i młodzieży*. Drugi zaś – *nadmiernym zawyżaniem tych aspiracji i wymagań, które przyczyniają w się dużym stopniu do zniechęcenia nauką nawet szczególnie uzdolnionej muzycznie młodzieży*, powodują znaczny jej „odpad z systemu” w trakcie nauki (North, Hargreaves, 2008, s. 343)⁴⁷.

⁴⁷ Cytaty w przekładzie Autora.



Trudno nie zgodzić się z tymi ocenami. Jednocześnie szkoda, że w krótkim rozdziale o edukacji nie znalazło się miejsce na szerszy kontekst porównawczy (kontekst taki był w cytowanej książce z 2002 roku). Szkoda też, że autorzy nie widzieli potrzeby bliższego, choćby szkicowego, zajęcia się problemami modelu nauczyciela, jak to miało miejsce w również cytowanej tu – dawniejszej – książce Hargreavesa z 1986 roku.

■ **Próba konkluzji.** Wszystkie trzy omówione przykłady to niemal klasyka ujęć systematycznych, podręcznikowo-encyklopedycznych. Ciekawe jest w tych ujęciach zarówno to, co wnoszą do naszej (odbiorców, adresatów) wiedzy o psychologii muzyki i jej zastosowaniach w edukacji – muzycznej przede wszystkim, jak i to, jak tę wiedzę systematyzują, na ile np. na zasadzie logiki dyscypliny (i tradycji), na ile na zasadzie przydatności tej wiedzy.

Nasuwać się też pytania: Na ile omówione podręczniki korzystają z nowej wiedzy i prezentują nowatorskie ujęcia? I czy warto byłoby któryś z nich przełożyć na język polski... I dla kogo?

Przykłady ujęć zintegrowanych (monograficznych) i „wieloadresowych”

Najpierw kilka uwag o bardzo obszernym, niewziętym w dotychczasowym przeglądzie pod uwagę, z racji zarówno dość jednoznacznego profilu, jak i pewnej (choć raczej pozornej) marginalizacji zagadnień edukacyjnych, podręczniku *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* pod redakcją Gary’ego E. McPhersona (2006), profesora Uniwersytetu w Melbourne.

Ta licząca ponad 500 stron książka to monografia, a raczej istne kompendium wiedzy z zakresu rozwojowej psychologii muzyki. Zadziwia szerokością i rozmachem ujęcia, podobnie jak jej redaktor naukowy zadziwia kompetencjami i kwalifikacjami. Wydana z udziałem najbardziej znanych autorów z tej dziedziny (jak Susan Hallam, Donald Hodges, Susan Young, czy Graham Welch) jest jakby z założenia odległa od tematyki ściśle edukacyjnej, a zarazem cała w niej się mieści. Została przygotowana w środowisku Katedry Edukacji Muzycznej Uniwersytetu w Illinois, gdzie wcześniej pracował McPherson, który jest z wykształcenia muzykiem pedagogiem, ale i instrumentalistą – trębaczem, a przy tym działaczem w dziedzinie edukacji muzycznej o zasięgu międzynarodowym (byłym prezesem International Society for Music Education – ISME), także doświadczonym redaktorem naukowym. Myślę, że właśnie to środowisko oraz kwalifikacje i kompetencje autora spowodowały, że książka – z dziedziny psychologii rozwojowej muzyki (monografia) – jest napisana właśnie dla pedagogów muzycznych, o czym świadczy również jej tytuł. I właśnie ta cecha ujęcia, integracyjność, którą we wstępie do tej części opracowania wyeksponowałem – potrzeba widzenia i scalania wspólnych elementów wiedzy o obiekcie, którym w tym przypadku jest dziecko. Jednakże nie tylko dziecko (czy młodzież), lecz także niektóre przynajmniej jego (jej) związki z muzyką, ujęte z punktu widzenia antropologicznego, a więc korzenie muzycznego rozwoju, korzenie muzycznego zaangażowania, korzenie różnic indywidualnych i korzenie umiejętności. I to wszystko poparte przykładami, jak nazywa to autor – kontekstowymi, uwzględniającymi kon-

tekst historyczny, globalny (różne środowiska), tradycję kulturową, zaangażowania typowe dla „muzyki młodzieżowej” oraz dla stawiania się muzykiem.

Szczególnie warte podkreślenia są tak ważne dla rozwoju muzycznego (i edukacji) rozdziały, jak *Zabawy muzyczne* (rozdział 15), *Śpiewanie i rozwój wokalny* (rozdział 16) czy **Gra na instrumentach** (rozdział 17). Nie dlatego, że przedstawiają jakąś metodykę czy dogłębną analizę procesu kształtowania się tych „aktywności”, jak to nazywają nasi metodycy wychowania muzycznego, bo właśnie tego autorzy rozdziałów nie opisują! Ale zawierają jakby wgląd psychologiczno-pedagogiczny w korzenie i naturę tych czynności i umiejętności; korzenie i naturę, o których pamiętać należy przy wszelkim nauczaniu i rozwijaniu ich, tak w wychowaniu formalnym, jak i nieformalnym.

Chciałbym tu także przedstawić, właściwie również z powodów wyżej wymienionych, jeszcze obszerniejszy (ponad 580 stron) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Jest to też praca zbiorowa, pod redakcją znanej nam już Susan Hallam oraz Iana Crossa i Michaela Thauta (2009). Jakkolwiek książka ta, w odróżnieniu od poprzedniej, nie jest adresowana do pedagogów (może w kilku punktach), to również cechuje się swoistą kompendialnością, a zarazem monograficzną integralnością podejścia do zagadnienia relacji człowiek–muzyka (można to też nazwać ujęciem antropologicznym). Ileż w niej kultury podejścia do zagadnień psychologii muzyki, odniesień do ciekawych i ważnych badań (choć nie zawsze najnowszych!), ilu ważnych (najważniejszych!) autorów. Już z tego punktu widzenia książka zasługuje na uwagę (choć może niekoniecznie na tłumaczenie). Najciekawsza w niej jest zwłaszcza systematyzacja tematyki. Przedstawmy ją choćby w wielkim skrócie.

- Część pierwsza – zatytułowana *Pochodzenie i funkcje muzyki*, obejmuje tak fundamentalne zagadnienia, jak natura muzyki i jej ewolucja, uniwersalia w muzyce, muzyka i jej znaczenie, społeczne i osobowościowe czynniki muzyki w perspektywie międzykulturowej.
- Część druga – poświęcona jest w całości i bardzo systematycznie zagadnieniom percepcji wysokości dźwięku, tonalności, barwy, rytmu, a ściślej czasu, komponentom przebiegu melodii, zagadnieniu pamięci w muzyce.
- Część trzecia – omawia reakcje człowieka na muzykę: reakcję cielesną, emocjonalną, w tym estetyczną, relacje między ekspresją a strukturą oraz preferencje.
- Część czwarta – to wielostronne ujęcie złożonych relacji między umysłem a muzyką: podstawy neurobiologiczne, zaburzenia w poznawaniu, muzyka i muzycy a plastyczność umysłu, muzyka i umysł a język.
- Część piąta – ujmuje zagadnienia rozwoju muzycznego, od okresu prenatalnego (także w filo- i ontogenezie), lata szkolne aż do wpływu uczenia się i nauczania muzyki na inne predyspozycje i umiejętności. Jest to zbyt wielki obszar tematyczny na zadowalające ujęcie, ale z wielu względów ta część opracowania jest szczególnie ciekawa.
- Część szósta – to partia zasadnicza dla związków psychologii muzyki z edukacją – poświęcona jest kształtowaniu się i kształceniu umiejętności muzycznych. Podejmuje tematy znane nam z poprzedniego przeglądu, a więc zagadnienia „po-





tencjalności” i zdolności, zagadnienia uczenia się przez czynne muzykowanie i ćwiczenie, indywidualizacji w uczeniu się i nauczaniu muzyki, motywacji do nauki muzyki, roli rodziny we wspomaganie uczenia się i nauczania muzyki, wreszcie roli instytucji nauczania muzyki i nauczyciela.

- Część siódma – poświęcona jest tematyce psychologii wykonawstwa.
- Część ósma – zagadnienia komponowania i kreatywności dziecka. Tu także występuje dość duże zawężenie tematyki, np. w porównaniu z rozdziałem o wykonawstwie.
- Część dziewiąta – to znów obszerne ujęcie, tym razem zagadnienia roli i miejsca muzyki w życiu codziennym człowieka, także w relacji do innych sztuk.
- Część dziesiąta – rozszerzenie tej tematyki na zagadnienia muzykoterapii.
- Część jedenasta – przynosi bardziej szczegółowo potraktowane wybrane problemy metodologii badań i problemy dalszego rozwoju dziedziny. Wymaga uważnego przestudiowania, ale warto też podkreślić, że jest jakby zamknięciem koła, zaczętego od spojrzenia na korzenie i funkcje muzyki w tradycji ludzkiej kultury, a zakończonego omówieniem wpływu współczesności na te kwestie. Jak i w całej książce (podręczniku), tak i tu, zagadnienia edukacyjne znalazły się raczej na marginesie. Niemniej są. Być może odzwierciedla to znacznie „spokojniejsze” relacje muzyki i psychologii muzyki z edukacją niż te, z którymi mamy do czynienia w Polsce.

Wreszcie kilka zdań o trzeciej z książek, które mogą służyć za przykład integralności ujęcia zagadnień psychologii muzyki, jakkolwiek bez cech kompendialności, które były właściwe dwu poprzednim. Mam na myśli *Psychology of Music. From Sound to Significance* pod redakcją Siu-Lan Tan, Petera Pfordreshera i Roma Harré (2010). Z uwagi na wielkie podobieństwo tematyki książki do ujęcia poprzedniego, znacznie obszerniejszego, zwróćmy jedynie uwagę na wspomnianą wyżej integralność podejścia, w którym część pierwsza obejmuje zagadnienia fundamentalne dla dyscypliny, takie jak „akustyczność” muzyki, dźwięk a neuropsychologia słyszenia i inne zagadnienia neurologiczne muzyki.

- Część druga to zagadnienia percepcji i poznania w muzyce.
- Część trzecia, właściwie najbardziej charakterystyczna dla ujęcia integralnego, to zmieszczone jak gdyby w jednym podejściu zagadnienia rozwoju muzycznego, uczenia się i uprawiania muzyki oraz ćwiczenia i wykonawstwa.
- Wreszcie część czwarta to szeroko potraktowane zagadnienia rozumienia i znaczenia w muzyce, wraz z aspektem społecznym, siłą i możliwościami oddziaływania muzyki, emocjonalnością, miejscem w kulturze.

Podsumowując... Skonkludujmy część przeglądu podręcznikowych ujęć psychologii muzyki w stosunku do edukacji.

Trzy różne książki, także co do objętości i podejścia do tematyki psychologii muzyki. Pierwsze podejście, w całości podporządkowane zagadnieniom rozwoju i adresowane do pedagogów, drugie – w całości (jakże szczegółowej) adresowane



do wszystkich zainteresowanych tematyką relacji człowiek – muzyka, w tym oczywiście także osób zainteresowanych aspektem pedagogicznym, wreszcie trzecie – podobne jak poprzednie, tyle że bardziej syntetyczne, z wyraźnymi akcentami położonymi na różnorodne funkcje muzyki i współczesny kontekst kulturowy.

Wszystkie trzy, z wyraźnymi akcentami na to, co wspólne w relacjach człowiek – muzyka, tak dawniej, u źródeł tych relacji, jak i dzisiaj, w ich specyficznym kształcie, zaznaczonym przez współczesne procesy cywilizacyjne, globalizację, kulturę masową, show-biznes itp. Przykłady bardzo pozytywne, czytelne, dostępne dla dzisiejszego czytelnika, bez przeładowania treściami naukowymi (relacjami z badań, choć ich nie pozbawione), ale z sugestiami (zwłaszcza pozycja druga z omawianych) co do rozwijania tych badań, tak pod względem metodologicznym, jak i tematycznym. Niemniej, żadna z tych pozycji nie kwalifikuje się – moim zdaniem – do tłumaczenia na język polski. Są zbyt szczegółowe i odległe nam kulturowo, zwłaszcza w sensie relacji między kulturą muzyczną „wysoką”, a popkulturą oraz sytuacji w dziedzinie edukacji muzycznej. Nie oznacza to jednak, że nie warto myśleć o polskim kolejnym podręczniku psychologii muzyki (lub nowej edycji jakże wartościowych *Wybranych zagadnień z psychologii muzyki*). Powstanie podręcznika powinno być szczegółowo przygotowane, a przede wszystkim powinno się ustalić, co w naszych warunkach kulturowych, w naszym systemie (czy systemach) edukacji muzycznej, w zakresie kształcenia nauczycieli muzyki itp. domaga się podbudowy psychologiczno-muzycznej i jaka ta podbudowa powinna być. Innymi słowy, jakie są wspólne potrzeby i problemy całej tej sfery muzyczno-psychologiczno-edukacyjnej, a także szerzej – kulturowej.

Jedno jest pewne, a dotyczy to zarówno ujęć systematycznych, jak i integralno-monograficznych – nowy polski podręcznik psychologii muzyki nie powinien być zlepkiem inicjatyw i tematów, podejmowanych w licznych już dzisiaj ośrodkach, gdzie psychologia muzyki jest wykładana czy nawet stanowi przedmiot zainteresowań i praktyk badawczych jeszcze liczniejszego grona wykładowców i badaczy. Przede wszystkim potrzebny byłby ośrodek (jeden, może dwa?), który by organizował i koordynował prace nad przygotowaniem takiego podręcznika, a także zapewniał zaplecze eksperckie i odpowiednie środki. Dawniej był to Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie. Kogo i gdzie dzisiaj na takie przedsięwzięcie byłoby stać? Kto chciałby – i miałby odwagę, nie mówiąc o warunkach – takiego zadania się podjąć?

Bibliografia

- Aiello R., Williamon A. (2002), *Memory*; in: R. Parncutt, G.E. McPherson (eds), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 167–181.
- Campbell P.S. (1991), *Lessons from the World: A Cross-cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer.
- Chmurzyńska M. (red.) (2005), *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johna A. Slobody*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Colwell R., Richardson C. (2002), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.



- Farnsworth R. (1969), *The Social Psychology of Music*. Ames, Iowa: The Iowa State University Press.
- Goolsby T.W. (1996), *Time Use in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Experienced, Novice, and Student Teachers*. "Journal of Research in Music Education", no 44 (4), p. 286–303.
- Goolsby T.W. (1997), *Verbal Instruction in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Three Career Levels and Preservice Teachers*. "Journal of Research in Music Education", 45 (1), p. 21–40.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne* [przekł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchta]. Kraków: Zamiast Korepetycji.
- Gordon E.E. (1998), *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago, GIA: Publications, Inc.
- Gordon E.E. (1999 a), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki* [przekł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchta]. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane UKW.
- Gordon E.E. (1999 b), *Podstawowa (i średnia) miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik* [przekł. H. Grzegórkowska-Klarkowska]. Warszawa: AMFC-CEA.
- Hallam S. (2006), *Music Psychology in Education*. London: University of London, Institute of Education.
- Hallam S. (2009 a), *Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne?*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 11–50.
- Hallam S. (2009 b), *Motywacja do uczenia się*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 157–193.
- Hallam S., Cross I., Thaut M. (eds) (2009), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves D.J. (1986), *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jankowski W. (2010 a), *O nauczycielu – raz jeszcze*; w: W. Jankowski (red.), *Kształcenie wokalisty. Zagadnienia wybrane*. Wrocław: Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, s. 109–118.
- Jankowski W. (2010 b), *O metodach nauczania śpiewu solowego*; w: W. Jankowski (red.), *Kształcenie wokalisty. Zagadnienia wybrane*. Wrocław: Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, s. 33–44.
- Jankowski W., Zemła A. (1999), *Kształcenie nauczycieli muzyki w wybranych krajach Europy i USA. Raport z badań*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Kamińska B. (2002), *O potrzebie badań nad rozwojowymi funkcjami muzyki i wychowania muzycznego*; w: J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski (red.), *Integrujące wartości muzyki*. Warszawa–Cieszyn: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Uniwersytet Śląski, s. 41–52.
- Kamińska B., Zagrodzki M. (red.) (2009), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Kemp A.E. (1996). *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann A.C., Sloboda J.A., Woody R.H. (2007), *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



- Manturzevska M., Chmurzyńska M. (red.) (1999), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Manturzevska M., Kotarska H. (red.) (1990), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- McPherson G.E. (red.) (2006), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Miklaszewski K. (1990), *Uczenie się muzyki*; w: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 189–215.
- Miklaszewski K., Meyer-Borysewicz M. (red.) (1991), *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy. Materiały z Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki, Radziejowice 24–29 września 1990 r.* Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Miklaszewski K., Jankowski W. (2002), *Poland*; in: D.J. Hargreaves, A.C. North (eds), *Musical Development and Learning. The International Perspective*. London: Bloomsbury Academic, p. 134–150.
- North A.C., Hargreaves D.J. (2008), *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pembroke R., Craig C. (2002), *Teaching as a Profession: Two Variations on a Theme*; in: R. Colwell, C. Richardson (eds), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 786–817.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego* [przeł. E. Głowacka, K. Miklaszewski]. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sloboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Tan S.L., Pfordresher P., Harré R. (red.) (2010), *Psychology of Music. From Sound to Significance*. London: Routledge, Psychology Press.
- Tieplów B. (1952), *Psychologia zdolności muzycznych* [przeł. M. Jędrzejewska]. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wierszyłowski J. (1970), *Psychologia muzyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Woody R.H. (2000), *Learning Expressivity in Music Performance: An Exploratory Study*. "Research Studies in Music Education", 14, p. 14–23.
- Woody R.H. (2003), *Explaining Expressive Performance: Component Cognitive Skills in an Aural Modeling Task*. "Journal of Research in Music Education", 51, p. 51–63.
- Young V., Burwell K., Pickup D. (2002), *Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: A Case Study Research Project*. "Music Education Research", 5, p. 139–155.
- Zachwatowicz-Jasieńska K. (2010), *O czym śpiewali nasi dziadkowie, jak byli mali (+ płyta)*. Kraków: Impuls.
- Zemła A. (1993), *Muzyka w systemach edukacji powszechnej w wybranych krajach Europy*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3; „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4, s. 168–174.
- Zwolińska E., Jankowski W. (red.) (1995), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz–Warszawa: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie.





Wojciech B. Jankowski

O dialogu muzycznym i nie tylko

ZPP CEA 4/2017

28 i 29 listopada 2016 roku na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie odbyła się V konferencja naukowa z cyklu *Drogi wspierania muzyków i zawodowej edukacji muzycznej*. Podobnie jak poprzednie, i ta była owocem współpracy naukowej z poznańską Akademią Muzyczną oraz dziełem grupy psychologów muzyki od dawna związanych z uczelnią warszawską. Uprzednio ta grupa psychologów była skupiona w międzywydziałowej, a więc autonomicznej, Katedrze Psychologii Muzyki, obecnie znalazła się w Katedrze Edukacji Muzycznej, w której ukonstytuowano Pracownię Psychologii i Pedagogiki Muzyki. W nowym usytuowaniu i pod przewodnictwem nowego kierownika Katedry Edukacji Muzycznej prof. dra hab. Marcina Łukaszewskiego z powodzeniem przeprowadzono dawno planowaną konferencję, w której udział wzięło całkiem liczne grono gości z różnych stron Polski, a także jeden uczestnik z Niemiec.

Głównym tematem spotkania był *Rozwój w „muzycznym dialogu”*, co wpisuje konferencję nie tylko w nurt pragmatyczny) – wspieranie muzyków i zawodowej edukacji muzycznej, lecz także w bardzo bogaty, z tradycjami, „firmowy” niegdyś dla Katedry Psychologii Muzyki nurt badań nad muzycznym rozwojem człowieka.

Pierwszą sesję rozpoczęła prof. dr hab. Barbara Kamińska, inicjatorka i kierownik naukowy konferencji, wygłaszając referat poświęcony określeniu, czym jest muzyczny dialog, jak się rodzi i rozwija. Stwierdzając, że w wokalizacji mowy (zwłaszcza przez matkę) i używaniu głosu śpiewanego jako narzędzia rozwijania komunikacji z dzieckiem od pierwszych miesięcy jego życia (kołysanki) następuje rozwój muzyczności dziecka, jego wchodzenie w kulturę muzyczną, w swoistym muzycznym dialogu z otoczeniem. W tym przypadku rozwój jego wrażliwości na, z istoty swojej, dialogową strukturę muzyki (porozumiewanie się muzycznym językiem, współwzajemność śpiewanki czy piosenki itp.). Prelegentka szczególną rolę w tym procesie przypisała głosowi i śpiewaniu, a także wchodzeniu w dialog z udziałem matki (ojca, kogoś z opiekunów) w kontakt z muzyką słuchaną, przedstawiając niektóre swe doświadczenia z tego zakresu, m.in. z koncertów w Filharmonii Pomorskiej im. I.J. Paderewskiego w Bydgoszczy, pięknie zilustrowane fotografiami. Odwołała się również do przykładów z biografii Siergieja Prokofiewa.

DONIESIENIA Z KRAJU I ZE ŚWIATA



Kontynuacja tej tematyki znalazła miejsce w kolejnym referacie, dr Małgorzaty Sierszeńskiej-Leraczyk z Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu. Tu już było miejsce na pełniejsze, wspólne uprawianie muzyki lub wspólne (w dialogu) poszukiwanie miejsca dla muzyki w rozwijaniu kultury osobistej dziecka; także – na koncentrację na „rodzinnych” czynnikach motywacji w nauce muzyki np. w szkole muzycznej, w znaczeniu „porozumienia na gruncie muzycznym” między dzieckiem a kimś z rodziny itp., nie tylko z korzyścią dla dziecka, ale i nierzadko dla dorosłego. Referat był bogato i przekonująco zilustrowany piktografią ukazującą różnorodność relacji rodziców i dzieci.

Nieco przewrotnym dopełnieniem tych głosów był kolejny referat, dr Małgorzaty Chmurzyńskiej, kierownika wspomnianej, nowej Pracowni Psychologii i Pedagogiki Muzyki UMFC. W tytule wystąpienia prelegentka zawarła pytanie: *Budowanie czy niszczenie dialogu?*, co prowadziło do ukazania na podstawie badań, jak wspólnie zarysowana w szkolnictwie muzycznym możliwość budowania dialogowej relacji nauczyciela z uczniem, zogniskowanej wokół dzieła (utworu) muzycznego i rozwijania środków jego rozumienia, przeżycia, wykonania itp., w wielu przypadkach staje się karykaturalnym, jeżeli nie karygodnym, zaprzeczaniem tych możliwości; przeradza się wręcz w budowanie trwałej awersji do muzyki i uczenia się jej. Podawane przez dr Chmurzyńską przykłady jednostronnego „dialogowania” nauczyciela z uczniami na gruncie muzyki, uczenia się i ćwiczenia, prawdziwie wstrząsnęły słuchaczami. Jednocześnie skłoniły wielu z nich do wspominania nauczycieli, którzy potrafili prowadzić dialog umiejętnie, twórczo i skutecznie.

Sesja druga konferencji również obejmowała trzy referaty. W dwóch pierwszych – dra Rafała Lewandowskiego z Uniwersytetu Gdańskiego (*Rozwój tożsamości muzycznej w dialogu z innymi*) oraz dr Julii Kaleńskiej-Rodziej z Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (*Czy psycholog może wejść w muzyczny dialog z klientem?*) – podjęto zagadnienia dość odległe od tematyki podstawowej „dialogu w muzyce”, ale nie zerwano z nią całkowicie. Pierwszy był ciekawym, choć nieco przeteoretyzowanym (jak na potrzeby konferencji) ujęciem faktu „dialogowania” w budowaniu własnego (jako muzyka) stosunku do muzyki i miejsca w niej, także szerzej, w kulturze muzycznej. Drugi prezentował ciekawe i oparte na materiale z badań rozważania na temat potrzeby i zakresu kompetencji ściśle muzycznych psychologa, zwłaszcza poradnianego, by mógł wesprzeć muzyka, owego „klienta”, sam być musi w jakimś stopniu muzykiem. W jakim? – to pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi.

Trzeci referat, dr Jolanty Kępińskiej-Welbel, byłego pracownika naukowego Katedry Psychologii Muzyki UMFC, zwłaszcza w zakresie poradnictwa dla studentów i pracowników uczelni, zafascynował słuchaczy niezwykle wnikliwym i porządkującym przedstawieniem bogatej tematyki „dialogowania” w aspekcie muzykowania kameralnego – zarówno profesjonalnego, jak i amatorskiego; ukazaniem częstych dążeń do zacierania różnic między nimi, a także omówieniem możliwości i potrzeb wykorzystywania funkcji psychoterapeutycznych w kameralnym muzykowaniu. Poza ciekawymi nawiązaniem do literatury, szczególnie frapujące było odwoływanie się prelegentki do osobistych doświadczeń właśnie z gruntu kameralistyki (stałe przez nią uprawianej).



Zgodnie z koncepcją konferencji, sesja trzecia miała mieć charakter *Narracji czyli rozmowy z muzykami i o muzykach*, moderowanej przez mistrza w tej roli, redaktora dra Kacpra Miklaszewskiego (również dawnego członka grupy psychologów muzyki warszawskiej uczelni). I w pewnym stopniu była, jakkolwiek w tej narracji dominował nie dialog, lecz raczej monolog poszczególnych uczestników. Rozpoczął znany wokalista i pedagog UMFC, prof. Jerzy Knetig, dzieląc się swymi refleksjami na temat sposobu pracy, a raczej „odniesień wzajemnych” Mistrza i uczniów, z których spore grono to aktualnie wybitni polscy śpiewacy – zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej, Metropolitan Opera w Nowym Jorku nie wyłączając. Ten punkt widzenia na „uczenie w dialogu” kontynuowała kompozytorka dr Anna Ignatowicz-Glińska (również z UMFC), skupiając się na doświadczeniach ze studiów w klasie prof. Włodzimierza Kotońskiego, który jako wybitny kompozytor i pedagog, także teoretyk muzyki, zyskał w refleksji i ocenie mówiącej w pełni zasłużoną laurkę.

Niewątpliwie jednak *clou* panelu była wypowiedź naszego znakomitego skrzypka, również pedagoga UMFC, prof. Krzysztofa Jakowicza, który zrealizował rzecz, wydawałoby się, niemożliwą – wnikliwie i z wielkim obiektywizmem, a także właściwym sobie poczuciem humoru dokonał charakterystyki relacji (dialogu właśnie), w jakim rozwijał się i rozwija talent i osobowość syna, Kuby Jakowicza, obecnie wybijającego się skrzypka, wirtuoza i już nawet pedagoga. Dialog został ukazany na tle relacji rodzinnych, szkolnych itp. Wyobrażam sobie, jaką satysfakcję w trakcie wypowiedzi Krzysztofa Jakowicza odczuwała... prof. Maria Manturzevska, uczestnicząca w konferencji. Jestem przekonany, że możliwość sięgnięcia do takich właśnie, bardzo osobistych, a zarazem zobiektywizowanych pokładów wiedzy i samoświadomości muzyków o czynnikach i przebiegu ich rozwoju stała u podstaw jej wielkiego programu badań biograficznych, który zainicjowała i przeprowadziła w czasach kiedy kierowała zespołem psychologów muzyki w uczelni, przede wszystkim w Instytucie Pedagogiki Muzycznej (1974–1992).

Ciekawym uzupełnieniem wspomnianych wyżej wątków stała się wypowiedź prof. Ewy Iżykowskiej-Lipińskiej, aktorki, śpiewaczki i pedagoga (również z UMFC), na temat meandrow biografii Marii Callas, a w nawiązaniu do tego, także własnej biografii (znamiennie dopełnienie tytułu wypowiedzi: (...) *życie w „dialogu muzycznym” w bliskich związkach*). „Dialogu muzycznego” w życiu sławnych ludzi dotyczyła również wypowiedź redaktora Stanisława Dybowskiego na temat relacji Franciszek Liszt i księżna Karolina Wittgenstein oraz (tylko zasygnalizowana) Adam Harasiewicz i pewna austriacka śpiewaczka. W wypowiedzi redaktora Dybowskiego nie zabrakło również kilku zdań o mechanizmie rezygnacji ze swoich możliwości artystycznych przez jedną ze stron „dialogu” na rzecz drugiej.

W ostatnim w tej części konferencji wystąpieniu prof. Maria Manturzevska wróciła do postaci Liszta, pogłębiając na przykładzie jego biografii, i odwołując się do historii życia Tadeusza Bairda, zagadnienie życiowych i zawodowo-artystycznych konsekwencji „utraty dialogu muzycznego z bliskimi”. Pani Profesor uzupełniła wypowiedź niektórymi faktami i wnioskami ze wspomnianych badań biograficznych.

Dr Miklaszewski, prowadzący i podsumowujący trzecią sesję konferencji, też wrócił do postaci i dramatyzmu losów wielkiego muzyka Liszta, podkreślając ile wnieść może przedstawienie takiego problemu przez pokazanie go z różnych punktów



widzenia. W ten sposób monologowanie przeistacza się w klasyczną formą dialogu naukowego, którego – niestety – zwykle brakuje.

Na drugi dzień konferencji, 29 listopada, zapowiedziano tylko jeden punkt – wykład gościa z Niemiec, prof. dr. n. med. Hansa Christiana Jabuscha z dreźnieńskiej Hochschule für Musik Carl Maria von Weber na temat: *The Neurobiology of Making Music and Consequences for Practice*. Niestety nie wysłuchałem wykładu, gdyż nie mogłem tego dnia wziąć udziału w konferencji, ale wiem od innych uczestników, że był nadzwyczajnie ciekawy i zgromadził ogromną liczbę słuchaczy, także studentów muzykologii Uniwersytetu Warszawskiego. Warto będzie do tego referatu sięgnąć, gdy materiały z całości konferencji zostaną opublikowane. Organizatorzy zapowiedzieli publikację, a my z uwagi na rzeczywiście bogatą i inspirującą tematykę i sposoby jej ujęcia powinniśmy trzymać ich za słowo. Zanim jednak publikacja się pojawi, już teraz powinni być z konferencji usatysfakcjonowani i przyjąć od bardzo zadowolonych uczestników szczere gratulacje i podziękowania.

Z KART HISTORII



Andrzej Pytlak⁴⁸

Też pracowałem w COPSA

ZPP CEA 4/2017

Z przyjemnością podjąłem się napisania tekstu do działu „Z kart historii” w *Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA*. Skłoniły mnie do tego artykuły wspomnień o dwóch moich koleżanek – pań Aliny Bursze i Katarzyny Janczewskiej-Sołomko (ZPP CEA III/2015), przypominające panujące w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego nastroje i stosunki pracy. Przede wszystkim jednak wpłynęła na to prośba Wojciecha Jankowskiego, mojego przyjaciela od ponad 50 lat. W COPSA był moim szefem, ale będę go dalej, z tytułu tej przyjaźni, nazywał Wojtkiem. Tak się też złożyło w moim życiu, że jego prośby były zarazem ciekawymi i ważnymi dla mnie propozycjami.

Na początku naszej znajomości zaprosił mnie do uczestnictwa w egzaminach z psychologii i pedagogiki w Państwowej Średniej Szkole Muzycznej nr 1 przy ulicy Profesorskiej w Warszawie, gdzie prowadził zajęcia z tych przedmiotów i gdzie ja również pracowałem. Jak bardzo spodobał mi się wówczas kontakt z młodzieżą studiującą wychowanie muzyczne, bądź rytmikę, niech świadczy fakt, że wkrótce potem podjąłem się nauczania tych przedmiotów w PŚSM nr 2 przy ulicy Bednarskiej i stało się to jedną z moich specjalności pedagogicznych. Prowadziłem te zajęcia przez 50 lat.

Skutkiem innej propozycji Wojtka było prowadzenie seminarium pisemnej pracy dyplomowej w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie na Wydziale Wychowania Muzycznego (jedna grupa). Podobało mi się to zajęcie, a myślę, że i moim studentom również, bo dwie prace dyplomowe, oczywiście skrócone, były publikowane w „Wychowaniu Muzycznym w Szkole”. Dla mnie było to dobre przygotowanie do prowadzenia później prac magisterskich na podobnej specjalności na Uniwersytecie Łódzkim.

⁴⁸ O autorze: Urodzony 8 listopada 1931 roku. Filozof (doktor nauk humanistycznych), artysta muzyk (pianista); autor publikacji naukowych i książek z dziedziny wychowania muzycznego, teorii wartości dzieła muzycznego, estetyki i pedagogiki. Poeta, autor opowiadań i sztuk teatralnych, piszący pod pseudonimem Apeks. Działacz społeczny – Zasłużony Członek Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków.

Propozycji Wojtka, bardzo mi odpowiadających, było wiele. Dotyczyły przeważnie wykładów na różnych kursach metodycznych, ale najciekawsza i najważniejsza dotyczyła pracy w COPSA.

Zanim jednak nieco więcej o tej pracy napiszę – niemal symboliczny obrazek. W Pałacu Prymasowskim przy ul. Senatorskiej, gdzie COPSA się mieścił, w holu pierwszego piętra, gdzie było wejście do pomieszczeń COPSA i innych, był w podłodze okrągły otwór o średnicy około półtora metra, otoczony masywną balustradą z drewnianą poręczą na pięknie kutych żelaznych podporach. Ot, taka ciekawostka architektoniczna, pewnie coś w rodzaju świetlika. W moim wyobrażeniu otwór ten nadawał się też do tego, by jakaś smukła roślina, rosnąca na parterze, mogła sobie wraz ze wzrostem przejść na pierwsze piętro i również tu być podziwiana. Ale nie sądzę, by była to prawidłowa interpretacja celu, czyli sensu tego rozwiązania.

W pomieszczeniach na tym piętrze, niedaleko wejścia do COPSA, mieściła się również dyrekcja tzw. ZPR-ów, czyli Zjednoczonych Przedsiębiorstw Rozrywkowych – cyrki, wesołe miasteczka itp. Otóż, pewnego razu widziałem, jak wyszedł stamtąd młody człowiek, kierując się w stronę schodów – i tu wydarzyło się coś niebywalego... Ów mężczyzna nagle przyspieszył, wsparł się ręką o drewnianą poręcz, przeskoczył ją i zniknął w otworze. Przerażony podbiegłem i spojrzałem w dół – pierwsze piętro jest tam wyjątkowo wysokie. Ujrzałem tego młodego człowieka, spokojnie zbliżającego się do drzwi wyjściowych z pałacu. Odetchnąłem głęboko. To nie był szaleniec ani samobójca. Pewnie jakiś linoskoczek, których w szkole cyrkowej uczą skakania z wysokości. I to w różnych warunkach. Straszne to, ale imponujące, a przede wszystkim – nie do wiary. Wystarczy stanąć przy tej barierce i spojrzeć w dół...

Ale dosyć już tego wprowadzenia do głównych wątków mojego wspomnienia. Wróćmy do propozycji Wojtka Jankowskiego, bym rozpoczął współpracę z COPSA. Już na wstępie dał mi zadanie, do dzisiaj przypominające mi tamten skok w dół nieznanego młodzieńca. Polegało bowiem na napisaniu artykułu na temat zdolności ruchowych człowieka. To było dla mnie zadanie bardzo poważne i trudne. Kosztowało sporo pracy, a to się pamięta. Ale wywiązanie się z niego dało też dużą satysfakcję. Jednocześnie był to mój debiut w wydawnictwach COPSA, w „Materiałach Informacyjno-Dyskusyjnych” (MID), których Wojtek był redaktorem. Potem publikowałem w MID jeszcze kilka swoich prac, przede wszystkim z zakresu pianistyki teoretycznej, i najważniejszą, na temat ekspresji w muzyce. Chociaż i te z pianistyki miały chyba poważną wartość, bo jeszcze i dzisiaj, gdy rozmawiam z pedagogami fortepianu, okazuje się, że np. niektóre z ośmiu rodzajów użycia prawego pedału są im nieznanne, a pedał niepełny myślą z półpedałem. A ja pisałem o tym już wtedy!

I tu przychodzi mi do głowy myśl następująca. Może warto byłoby dokonać wyboru prac drukowanych w MID i „Materiałach Pomocniczych COPSA” i wydać je choćby w dwóch książkach? Są tam bowiem publikacje ciekawe i takie, które do dzisiaj nie straciły na wartości. I dobrze byłoby udostępnić je pedagogom.

W moim wspomnieniu pominę jednak wątek merytoryczny. Zawsze był jakiś plan, który się realizowało z pożytkiem dla społeczności pedagogicznej szkolnictwa muzycznego. I nie tylko muzycznego przecież... Wiele z tego znalazło się w studium Jankowskiego *COPSA, w 60-lecie powołania* (ZPPCEA II/2014). Pragnę skupić się na

stosunkach i atmosferze w pracy. Kto pracował w COPSA zapewne zgodzi się ze mną, że życzyłby sobie takich stosunków i takiej atmosfery wszędzie tam, gdzie przyszło mu poza COPSA pracować.

Podam przykład – związany z panią Krystyną Fangorową, z którą razem uczyliśmy w Szkole przy ul. Bednarskiej, ale znaleźmy się już wcześniej z COPSA. Pamiętam ją płaczącą na jednej z Rad Pedagogicznych, choć nie pamiętam z jakiego powodu. Ale, kiedy podszedłem do niej, żeby ją nieco uspokoić, powiedziała: *Niech pan sobie przypomni – w COPSA na pewno nic takiego by się nie zdarzyło, prawda? A, no prawda.* Dlatego we wspomnieniach wszyscy koledzy, z którymi się współpracowało czy po prostu siedziało w pokoju, są wspomniani z sympatią i życzliwością. Ja też chciałbym – nie według hierarchii, wagi kontaktów czy stopnia zaprzyjaźnienia – wspomnieć kilka osób, które po prostu pojawiają się w mojej pamięci.

Jerzy Kolasieński, znacznie starszy ode mnie. Pamiętam np. jak z upodobaniem i głośno poprawiał wszelkie – i każdemu – błędy językowe. Kilkakrotnie na przykład dało się słyszeć, jak kogoś, kto źle wyakcentował nazwę Pałacu Kultury i Nauki, poprawiał: *nie na-u-u-lecz, na-u-ki!* Albo, innym razem, *nie celem wyjaśnienia pani przyszła, ale w celu wyjaśnienia.* Nazywałem go – z całą sympatią – purystą językowym, choć było w tym i trochę ironii. Kiedy pierwszego dnia pracy w COPSA ujrzałem pana Jerzego, byłem rozczarowany. Wiedziałem wcześniej, że pracuje tam profesor Kolasieński, ale myślałem, że Jan; że spotkam swego dyrektora ze Szkoły przy ulicy Kawęczyńskiej 2, w której po wojnie rozpoczynałem edukację muzyczną. Był to jednak jego starszy brat – pod każdym względem ktoś inny. A tak nawiasem mówiąc, Janowi Kolasieńskiemu należałoby się specjalne wspomnienie.

W przeciwieństwie do profesora Jerzego Kolasieńskiego kącie pokoju siedział profesor Henryk Radziwonowicz. Jego specjalnością i pasją była pianistyka i metodyka gry na fortepianie. Profesor lubił rozmawiać na każdy temat z tej dziedziny. Nie przerywał rozmowy czy dyskusji nawet wtedy, gdy musiał użyć inhalatora. Lubiał też mówić o swojej metodzie nauczania gry. Nigdy nie zorientowałem się do końca, na czym polegała, ale pamiętam, że podstawą jego myślenia metodycznego w tym zakresie był „długi palec pianisty”. Palec pianisty nie kończył się tam gdzie widać – był też w dłoni. Można go przecież wyczuć drugą ręką – ba, przechodził jakimś dziwnym sposobem przez nadgarstek na całe przedramię. „Ręka pianisty” grała od barku do łokcia, a od łokcia do klawiatury grały „palce pianisty”. Szkoda że nie opisał tej metody.

Ciekawe czy jego syn (ten wspomniany przez koleżankę Alinę Bursze chłopiec z rudą czupryną) Karol Radziwonowicz, zgłębił tę metodę i dzięki niej – czyli dzięki ojcu – osiągnął swój wysoki poziom pianistyczny; czy też doszedł do swoich osiągnięć inną drogą. Na pewno jednak po ojcu odziedziczył zdolność myślenia pedagogicznego i dokładnych studiów nad utworem, co daje się zauważyć w jego wykonaniach i usłyszeć w jego wypowiedziach.

Któż z dawnych pracowników COPSA nie pamięta profesora Józefa (Tadeusza) Klukowskiego. Na „Profesorskiej” uczył mnie folkloru. Dzięki temu do dzisiaj wiem, kiedy to *chodziło się „z kogutkiem”, a kiedy „z gwiazdą”*. Po latach spotkaliśmy się w COPSA. Profesor Klukowski – trzeba przypomnieć – stosował i propagował metodę

oczyszczania organizmu, którą oczywiście podzielił się ze mną. Nie o tym chciałbym jednak wspominać – ale o walce – no, może raczej szczególnej dbałości – o nazwę instrumentalisty grającego na instrumencie dętym. Rzeczywiście był to problem, bo *dętysta* brzmiało jak *dentysta*, czyli źle, a *dęciak* jeszcze gorzej. Więc jak? *Dęcista*. Oczywiście, *dęcista*. Chyba się przyjęło. Miałem dzięki profesorowi Klukowskiemu, i nie tylko, kontakty z wieloma dęcistami i muszę przyznać, że żaden z nich nie kwalifikował się, by być nazywany *dęciakiem*, ale sugestia zawarta w nazwie *dętysta* jest na pewno wielu z nich bliska. Uświadomił mi to jeden klarncista, z którym współpracowaliśmy przez wiele lat w Prezydium Zarządu Głównego Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków.

Z wielką sympatią wspominam profesor Irenę Faryaszewską, była śpiewaczkę. Była ona opiekunką, czy też założycielką Koła Młodych Pedagogów-Wokalistów przy COPSA, z którym to Kołem związała i moją osobę. Uważała bowiem, że wykłady muzyka-filozofa będą młodym wokalistom bardzo potrzebne.

Tu muszę zrobić dwie uwagi. Pierwsza, że w tym Kole była chyba tylko jedna śpiewaczka poniżej trzydziestki (o górnej granicy wieku nie wspomnę). A druga uwaga – Koło powinno się nazywać Kołem Wokalistek, bo nie zapamiętałem mężczyzn⁴⁹.

Były, jak sądzę, dwie przyczyny tej „młodości” w nazwie Koła. Dla profesor Ireny Faryaszewskiej, damy wiekowej, Ci wszyscy wokaliści byli naprawdę młodzi. A i ja się przekonałem, że śpiewaczki, niezależnie od wieku, zawsze mają najwyżej 30 lat.

Były w tym Kole koncertujące śpiewaczki, nauczycielki śpiewu, emisji głosu, a nawet wokalistki z naukowymi ambicjami. W późniejszych latach z dwiema z nich współpracowałem. Przede wszystkim z panią Danutą Klus-Alczewską w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie. Kierowała wówczas nowo powstałym tam Zakładem Wychowania Muzycznego. Także z najmłodszą, Iwoną Ejsmond, która była moją szefową, kiedy prowadziłem wspomniane seminarium magisterskie na Uniwersytecie Łódzkim – filia w Zgierzu. Z Iwoną Ejsmond korespondencyjna znajomość trwa do dziś; m.in. skomponowała udane melodie do kilku moich wierszy. Jak widać, w tej najmłodszej śpiewaczce tkwiło już wówczas wiele talentów.

Z samą profesor Ireną Faryaszewską byłem serdecznie, koleżeńsko, zaprzyjaźniony – mimo różnicy wieku. Byłem u niej nawet dwukrotnie z okazji imienin w domu na Grochowie. Podczas pierwszej wizyty poznałem syna. Przyjechał z zagranicy i prezentował się bardzo oryginalnie w białej bluzce golfowej wysokiej jakości. Ten golf bardzo mi się podobał, natychmiast zapragnąłem taki posiadać. Niestety, białego nie znalazłem, ale kupiłem sobie czarny, który też bardzo mi się podobał i długo go nosiłem. A na imieninach zagrałem solenizantce organową *Fugę d-moll* Bacha w transkrypcji Busoniego. Zresztą obiecaną, bo kilka dni wcześniej rozmawialiśmy

⁴⁹ Byli, co najmniej dwóch. Obecny, jakże zasłużony śpiewak i pedagog, *Doctor Honoris Causa* Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, prof. Eugeniusz Sąsiadek oraz – już dawno nieżyjący, wspaniały muzyk, dyrygent chórally i pedagog, Stanisław Krukowski; a co do wieku – było to koło pedagogów-wokalistów, a więc osób nie tylko śpiewających, lecz także już uczących – przypis Wojciecha Jankowskiego.

właśnie o fugach Bacha (dlaczego są trudne do grania). Pamiętam, zagwizdałem jej wtedy temat *Fugi Cis-dur*, znany jako temat przedwojennej piosenki *Zielony kapelusik z czerwonym piórkiem*. Plagiat to, czy tylko zbieżność? Pani Irena pochwaliła moje gwizdanie, choć na pewno nie byłem w tym dobry. Ale kiedy z zachwytem wypowiedziała opinię o mojej *Fudze d-moll*, byłem z siebie dumny.

Drugą wizytę u pani Ireny wspominam dlatego, że była tam – wprawdzie krótko – wybitna śpiewaczka oratoryjna i *diva* opery, pani Krystyna Szostek-Radkowa. Jak się wtedy dowiedziałem, uczennica profesor Faryaszewskiej. Miała następnego dnia występy chyba w Berlinie.

Minęło kilka lat. Już nie pracowałem w COPSA. Spotkałem panią Irenę podczas Dnia Nauczyciela w PSSM na ul. Bednarskiej, czyli w mojej Szkole. Przywitałem się z nią, ale mnie nie poznała. Zrobiło mi się smutno, próbowałem się przypomnieć. *Ach, pamiętam*, powiedziała, *wykładał Pan przed wojną na Uniwersytecie Wileńskim*, pamiętam.

Dobrze, że otaczały panią Irenę inne osoby. Wycofałem się. Po kilku minutach, przechodząc obok niej usłyszałem: *Panie Andrzeju, nawet się pan ze mną nie przywitał...* Natychmiast przysiadłem się do pani Ireny i rozmawialiśmy normalnie, jak dawniej. Musiałem dokładnie opowiedzieć, co robiłem po odejściu z COPSA. Potem już nigdy nie spotkałem drogiej pani Ireny.

Ustały też całkowicie moje kontakty z COPSA. Po jakimś czasie dowiedziałem się, że instytucja ta zmieniła nazwę na CEA – Centrum Edukacji Artystycznej – a jej dyrektorem został pianista, Max Bylicki, który od czasu do czasu, gdy był jeszcze uczniem PSSM na Bednarskiej, przychodził na moje zajęcia z psychologii jako wolny słuchacz. W czasie, gdy dowiedziałem się o przekształceniu COPSA w CEA, uczyłem w Szkole na Bednarskiej jego córki.

Dziś, wspominając COPSA sprzed pół wieku, chciałbym, kończąc ten temat, życzyć właśnie Centrum Edukacji Artystycznej, by było tak wspominane przez byłych pracowników w 100-lecie działalności, jak to ma miejsce teraz, w przypadku COPSA.



Wojciech B. Jankowski
Anna Poboży-Kamowicz

Bibliografia wydawnictw COPSA (1955–1984)

Zamieszczona poniżej bibliografia wydawnictw COPSA – Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego – z lat 1955–1984, została sporządzona i opublikowana dla pożytku wielu osób. Przede wszystkim dla nauczycieli szkolnictwa artystycznego I i II stopnia, a także pedagogów i studentów wyższych szkół artystycznych (i innych, z artystycznymi kierunkami studiów), doktorantów i badaczy szukających materiałów do swych projektów i publikacji; także – dla historyków oświaty i w ogóle dla wszystkich zainteresowanych tematyką edukacji artystycznej i szkolnictwa artystycznego.

Jest to bibliografia publikacji trudno dostępnych, gdyż nie zawsze i we właściwy sposób przechowywanych w bibliotekach szkolnych, nigdy też niebędących na rynku wydawniczym jako „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych” (w Bibliografii podawane w skrócie jako „Materiały Pomocnicze”), a w ich ramach – jako „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”. W ogromnej większości (z wyjątkiem trzech zeszytów „Szkoły Artystycznej” z lat 1955–1957, a jeszcze wcześniej kilku tzw. „Biuletynów COPSA”) były publikowane w tzw. małej poligrafii i bezpośrednio dostarczane do szkół.

Niemal wszystkie publikacje COPSA zachowują dziś wartość metodyczną, informacyjno-dokumentacyjną i/lub naukową. Potwierdzają ją ciągle liczne odwołania w pracach naukowych, mimo wspomnianej trudnej dostępności tych materiałów. Stąd też pojawiające się wnioski o *reprinty* lub chociażby umożliwienie dokonywania odbitek kserograficznych. Jeśli nie całych pozycji (Zeszytów) to przynajmniej poszczególnych artykułów lub ich wyborów. Nie wykluczamy takiej możliwości w przyszłości. Aby stworzyć ją choćby częściowo już teraz, Redakcja ZPPCEA zdecydowała opublikować niniejszą bibliografię oraz – z upoważnienia Dyrekcji CEA – przekazuje Czytelnikom gotowość Biblioteki CEA do dokonywania odpowiednich wypożyczeń lub wprost odbitek z egzemplarzy archiwalnych. Niezależnie, zachęamy jednak zainteresowane osoby do sprawdzenia, czy interesujące je egzemplarze nie znajdują się w ich własnych bibliotekach szkolnych czy innych, najbliższych.

Spis treści sporządzono tematycznie, uwzględniając działy charakterystyczne dla różnicowanej specyfiki szkolnictwa artystycznego. W poszczególnych działach prace prezentowane są w kolejności alfabetycznej według nazwisk autorów. Pominięto, przy

poszczególnych tytułach, podawanie Wydawcy (COPSA) i miejsca wydania (Warszawa), bo jest jednakowe we wszystkich przypadkach. Natomiast brak imion autorów w niektórych adresach bibliograficznych wynika z trudności w ich ustaleniu. Bibliografia została w ogromnej większości danych sporządzona na podstawie częściowych opracowań (różnych, z reguły anonimowych autorów), publikowanych przy różnych okazjach, przy niemal 200 pozycjach publikacji *Materiałów Pomocniczych...* COPSA, zawierających około półtora tysiąca pozycji szczegółowych. Nie podaje się również stron poszczególnych pozycji, gdyż Bibliografia nie jest informacją o literaturze wykorzystanej w konkretnej publikacji (książce, artykule itp.) tylko informacją ogólną o zawartości tego typu publikacji.

Spis treści Bibliografii

- I Zagadnienia ogólnopedagogiczne
- II Zagadnienia ogólnopsychologiczne
- III Muzyka
 - 1. Pedagogika muzyczna – dział ogólny
 - 2. Metodyka fortepianu
 - 3. Metodyka śpiewu i emisji głosu
 - 4. Metodyka instrumentów smyczkowych
 - 5. Metodyka instrumentów dętych
 - 6. Metodyka instrumentów perkusyjnych
 - 7. Metodyka akordeonu
 - 8. Dydaktyczne zagadnienia akompaniamentu
 - 9. Metodyka teoretyczno-praktycznych przedmiotów muzycznych
 - 10. Metodyka rytmiki i improwizacji
 - 11. Psychologia muzyki
 - 12. Akustyka, anatomia i fizjologia (w zakresie muzyki)
- IV Plastyka
 - 1. Przedmioty plastyczne – dział ogólny
 - 2. Metodyka Wiedzy o sztuce
 - 3. Metodyka przedmiotów plastycznych
 - 4. Zagadnienia psychologiczne szkolnictwa plastycznego
- V Zagadnienia szkolnictwa baletowego
- VI Przedmioty ogólnokształcące
 - 1. Metodyka przedmiotów ogólnokształcących humanistycznych
 - 2. Metodyka przedmiotów matematyczno-przyrodniczych
 - 3. Wychowanie fizyczne
- VII Szkolnictwo artystyczne za granicą
- VIII Kroniki, sprawozdania, recenzje, notki bibliograficzne

I Zagadnienia ogólnopedagogiczne

Balicki Stefan (1961), *Szkoły artystyczne w obliczu reformy*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 50.

- Balicki Stefan (1962), *Dwa warianty koncepcji programowo-dydaktycznej 8-letniej szkoły podstawowej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.
- Balicki Stefan (1966), *Zagadnienie przeciężenia pracą szkolną uczniów szkół muzycznych I i II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Boczarowa Jadwiga (1972), *O niektórych elementach dobrej roboty w OZMP*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV. COPSA.
- Buřhakow Maria (1953), *O pomocach naukowych jako środkach w realizacji hasła – „bliżej młodzieży”*. „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Bursze Alina (1966), *Dydaktyczno-wychowawczy aspekt obozów wędrownych młodzieży liceów plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 92.
- Ciemochowska Jolanta (1969), *Proces myślenia a struktura wiedzy*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 117.
- Czajka Stanisław (1966), *Moja metoda wychowania*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 92.
- Czajka Stanisław (1966), *Obozy wędrowne młodzieży szkolnej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 92.
- Czajkowski Mieczysław (1966), *Z problematyki wolnego czasu młodzieży Liceum Technik Plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 92.
- Débesse Maurice (1962), *Wychowanie przez sztukę w Polsce*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 70.
- Dewitzowa Wiktoria (1969), *Praca wychowawcza internatu szkolnego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XXV.
- Dubowikowa Maria (1956), *Czytelnictwo młodzieży w liceach bibliotekarskich*. „Szkoła Artystyczna”, 2–3.
- Glubiński Czesław (1974), *Znaczenie ogólnopolskich festiwali społecznych ognisk artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVI.
- Goryńska Kazimiera (1963), *Aktualne problemy dydaktyczne i wychowawcze szkół artystycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 69.
- Górska Janina (1963), *Budowa lekcji jako wynik planowo organizowanej realizacji celu dydaktycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 72.
- Hermach Edward (1967), *Samorząd uczniowski w szkole muzycznej I stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.
- Jabłoński Tadeusz (1955), *Ogólnopolski plan badań w zakresie nauk pedagogicznych*. „Szkoła Artystyczna”, 1.
- Janczewska-Sołomko Katarzyna (1974), *XVII tydzień szkół artystycznych Opolszczyzny*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Janczewska-Sołomko Katarzyna (1974), *Wybrane zagadnienia społecznych ognisk artystycznych w świetle aktualnego statutu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.
- Jankowski Wojciech (1969), *Ważniejsze kierunki działania i dorobek Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego – w 15-lecie działalności*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.
- Jankowski Wojciech (1972), *O potrzebie i organizacji stałego doskonalenia kadr*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV.

- Jaworowicz Edmund (1973), *Dyrektor szkoły jako organizator pracy wychowawczej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Klimas M., Łukasik R. (1964), *Organizacja przedsiębiorstw przemysłowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 75.
- Kotusiewicz Alicja (1966), *Samorząd szkolny w systemie wychowawczym podstawowej szkoły muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Kotusiewicz Alicja (1967), *O wartościową wychowawczą ocenę ze sprawowania*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.
- Kotusiewicz Alicja (1969), *Nasze zadania w świetle uchwał V Zjazdu PZPR*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XXV.
- Kotusiewicz Alicja, Mazurkiewicz Wiesława (1969), *O potrzebie i formach integracji kształcenia i wychowania w szkołach muzycznych z pionem ogólnokształcącym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.
- Kotusiewicz Mieczysław (1972), *Seminaria dyrektorów szkół artystycznych na temat „Jednolity system wychowania”*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV.
- Kotusiewicz Mieczysław (1973), *Doskonalenie się nauczycieli a rezultaty pracy wychowawczej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Kozłowski Józef (1970), *Problemy organizacji i kierownictwa pedagogicznego w pracy dyrektora szkoły*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 132.
- Krzywobłocka Bożena (1973), *Wiedza i podstawy społeczne młodzieży szkół artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Lach Barbara (1964), *O godzinach do dyspozycji wychowawcy w szkołach artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.
- Lech Konstanty (1964), *Podstawowe założenia nowego systemu nauczania*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 78.
- Lewin Aleksander (1966), *System wychowawczy*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 97.
- List otwarty Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Jarosławiu* (1962). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.
- Loranc Władysław (1974), *Szkolnictwo artystyczne – jego osiągnięcia, problemy i zadania w roku szkolnym 1974/75*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 15/XXXIX.
- Maniszewski Włodzimierz (1966), *Źródła trudności i niepowodzeń w nauce w szkołach artystycznych i niektóre środki zaradcze*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Millati Wiesław (1955), *Uwagi o obozach letnich młodzieży szkół artystycznych*. „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Millati Wiesław (1962), *O pracy organizacji młodzieżowych w szkołach artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 60.
- Millati Wiesław (1963), *Uwagi o egzaminach dojrzałości w szkołach artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 72.
- Millati Wiesław (1966), *O wychowaniu społecznym w szkołach artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.

- Millati Wiesław (1969), *O wysoką rangę pracy wychowawczej w szkołach artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XXV.
- Millati Wiesław (1969), *Nowe programy nauczania dla szkół muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.
- Millati Wiesław (1969), *Organizacje młodzieżowe i społeczne w szkołach artystycznych I i II stopnia – badania ideowo-wychowawcze i podstawy formalno-prawne*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 124/XXVII.
- Millati Wiesław (1971), *Szkolnictwo artystyczne I i II stopnia – problemy organizacji, struktury, metod kształcenia i zarządzania*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 136/XXXIII.
- Millati Wiesław (1972), *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 141.
- Millati Wiesław (1973), *Szkoła artystyczna jako instytucja wychowująca młodzież szczególnie uzdolnioną*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Millati Wiesław (1974), *Informacja o założeniach reformy szkolnictwa artystycznego I i II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 159/XXXIX.
- Muszyński Heliodor (1973), *Cele wychowania socjalistycznego a praca wychowawcza szkoły*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Nowaczyk Erwin (1955), *Z doświadczeń pedagogicznych poznańskiego zespołu metodyczno-programowego*. „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Nowaczyk Erwin (1961), *Kształcenie politechniczne w szkołach artystycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 48.
- Nowaczyk Erwin (1967), *Praca wychowawcy klasy w szkole artystycznej – zadania i podstawy formalno-prawne*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.
- Nowaczyk Erwin (1972), *Nowe inicjatywy OZMP*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114/XXXIV.
- Nowaczyk Erwin (1969), *Pojęcie wychowania socjalistycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XXV.
- Okoniewska Helena, Winowicz Krystyna (1967), *Rola ciągłości pracy wychowawcy klasy w PPSM*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.
- Pliszczyńska Zofia (1967), *O łączności sztuk*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.
- Plużański Stefan (1955), *Łączność Akademii Sztuk Plastycznych w Warszawie z liceami plastycznymi*. „Szkoła Artystyczna”, 1.
- Podstawy formalno-prawne działalności Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego i Okręgowych Zespołów Metodyczno-Programowych* (1968). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 109.
- Przechodzki Alfred (1969), *Z działalności samorządu uczniowskiego w PLSP w Nałęczowie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XXV.
- Przechodzki Alfred (1970), *Reorganizujemy naukę własną w internacie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 129/XXX.

- Ptaszyńska Wanda (1964), *Rola nauczyciela przedmiotów artystycznych w pracy wychowawczej szkół artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 79.
- Röhrenscheff Wiesław (1966), *O wychowaniu młodzieży przez kółko dramatyczne*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 92.
- Romankówna Mieczysława (1955), *O kilku problemach korelacji przedmiotów ogólnokształcących z zawodowymi w szkołach artystycznych*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Rutkowski Bronisław (1955), *Opieka konsultacyjna Wyższych Szkół Muzycznych nad szkołami muzycznymi II st.* „Szkola Artystyczna”, 1.
- Świda Hanna (1973), *Osobowość jako problem pedagogiki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Tobiasz Halina (1970), *Asymilacja młodzieży miejskiej i wiejskiej na przykładzie internatu PLSP w Jarosławiu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Tretterowa Kazimiera (1955), *O konsultacjach*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Turwid Marian (1956), *Współpraca wizytatora okręgowego z dyrektorem szkoły artystycznej na odcinku zagadnień plastycznych*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Turwid Marian (1955), *Zagadnienie konsultacji w liceach plastycznych*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Uwagi na temat kryteriów ocen w szkolnictwie artystycznym*. OZMP – Katowice (1956). „Szkola Artystyczna”, 2–3.
- Weber Juliusz (1972), *Z doświadczeń konsultanta OZMP*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV.
- Wiatr Barbara (1968), *O ideologii młodych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XXV.
- Wojnar Irena (1963), *Wychowanie przez sztukę*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 70.
- Zagadnienia wychowawcze w szkolnictwie artystycznym – referaty ze zjazdu dyrektorów szkół artystycznych w dniach 5, 6 lutego 1956 r. w opracowaniu W. Załuskiej, H. Czarneckiego, K. Borkowskiego, D. Żeligiewicza, B. Rozpędowskiego, Babiniczowej, M. Turwida, M. Szeligiewicza, Kantego, Wierzbickiej, Żmigrodzkiego, Gałczyńskiej* (1956). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 11.
- Zaniewicka Jadwiga (1966), *Możliwości wychowania przez organizację czasu wolnego młodzieży szkół plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 92.

II Zagadnienia ogólnopsychologiczne

- Chojnicka Danuta (1975), *Prace zespołu psychologiczno-pedagogicznego OZMP w Poznaniu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1966), *Potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży a organizacja nauki i wypoczynku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Dominko Aleksandra (1975), *Z pracy psychologa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Lublinie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.

- Jurczyńska Mirosława (1975), *Badania efektywności nauczania w szkołach artystycznych II st. województwa katowickiego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.
- Lachowicz Iwona (1975), *Formy pracy psychologa szkolnego w POSM I i II st.* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.
- Okoniewska Helena (1966), *Psychologiczna analiza dnia pracy ucznia PPSM*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Polakowski Krzysztof (1970), *Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 131.
- Ptaszyńska Wanda (1960), *Bibliografia prac z psychologii rozwojowej i wychowawczej – wydanych po roku 1955*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 41.
- Ptaszyńska Wanda (1969), *O potrzebie opieki psychologiczno-wychowawczej w internacie i metodach poznawania wychowanków*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XXV.
- Ptaszyńska Wanda (1958), *Życie psychiczne dorastającej młodzieży*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 21.
- Ptaszyńska Wanda (1964), *Wytyczne do pracy samokształceniowej z zakresu psychologii dla nauczycieli plastyków*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 80.
- Roszkiewicz Iwona (1975), *Z zagadnień pracy psychologa w szkolnictwie artystycznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.
- Wałęga Stanisław (1967), *Legastenia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.

III Muzyka

1. Pedagogika muzyczna – dział ogólny

- Bagar-Osuchowska Wilhelmina (1955), *O korelacji praktyki z teorią w szkołach muzycznych I i II st.* „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Bagar-Osuchowska Wilhelmina (1958), *Analiza utworów muzycznych z repertuaru pedagogicznego szkoły muzycznej stopnia I*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 24.
- Boczarowa Jadwiga (red.) (1967), *O racjonalne podstawy oceny ucznia w szkole muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.
- Boehm Jan (1975), *Podstawowe formy kształtowania myślenia muzycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 161.
- Bojkowska Izabella (1974), *Uwagi o pracy społecznych ognisk muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.
- Brzewski Zenon (1967), *Możliwości zastosowania prakseologii w pracy nauczyciela-instrumentalisty*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.
- Brzewski Zenon (1970), *Kształcenie instrumentalisty a wykształcenie ogólnomuzyczne*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154.
- Burczyk Tytus (1970), *Magnetofon w szkole muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Burczyk Tytus (1974), *Mikrofilmy – niedoceniana pomoc w szkole muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXI.

- Burczyk Tytus (1974), *Urządzenia fonotechniczne w szkole muzycznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 156.
- Chołódowski Grzegorz (1974), *Trema – rozmyślania pedagoga*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Chorośiński Jan (1968), *W związku z 30-leciem pierwszego ogniska muzycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 113.
- Christ Edward (1967), *Głos w sprawie reformy szkół muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.
- Dałek Jerzy (1965), *Dyskusyjnie o projekcie reformy szkół muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 85.
- Dobrzyński Kazimierz (1964), *O fonografice, jej percepcji i zastosowaniu pedagogicznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 82.
- Duda Kazimierz, Skarbowski Jerzy (1966), *O miejsce muzyki rozrywkowej w programach nauczania szkół muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Frydrych Maria (1968), *Wstępna informacja o losach absolwentów PSM II st., PLM i PŚSB z roczników 1959–1964*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Heising Roman (1958), *Formy pracy szkoły muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 25.
- Hundziak Andrzej (1964), *Z doświadczeń pracy w szkole muzycznej z przedmiotami ogólnokształcącymi o łączonym podstawowym i średnim toku nauczania*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.
- Jankowska Mirosława (1980), *Zawód muzyka – problemy klasyfikacji. Podstawy kształcenia muzycznego II*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 181.
- Jankowski Sławomir, Jankowski Wojciech (1967), *O systemie kształcenia instrumentalistów*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.
- Jankowski Wojciech (1960), *O kształceniu pedagogicznym w średniej szkole muzycznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 38.
- Jankowski Wojciech (1962), *W sprawie kształcenia nauczycieli w szkołach muzycznych II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.
- Jankowski Wojciech (1962), *Problemy teorii w nauczaniu muzyki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 60.
- Jankowski Wojciech (1970), *Ogólnopedagogiczne podstawy integracji kształcenia muzycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.
- Jankowski Wojciech (1974), *Cele i kierunki eksperymentu ustrojowo-programowego w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Jankowski Wojciech (1974), *Problem kadr dla ognisk muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.
- Jankowski Wojciech (1974), *Wstępna ocena eksperymentu ustrojowo-programowego w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 159/XXXIX.

- Jankowski Wojciech (1974), *Problemy kształcenia muzycznego w świetle projektu reformy oświaty*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 159/XXXIX.
- Jankowski Wojciech (1975), *Założenia i kierunki integracji kształcenia muzycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 161.
- Jankowski Wojciech (1980), *Teoretyczne założenia specyfikacji celów kształcenia muzycznego*. „Podstawy kształcenia muzycznego II. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 181.
- Jankowski Wojciech (1980), *Szkolnictwo muzyczne w PRL – wybrane problemy struktury i funkcjonowania*. „Podstawy kształcenia muzycznego II. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 181.
- Jankowski Wojciech (1980), *Szkoły muzyczne jako instytucje promocji kulturalnej*. „Podstawy kształcenia muzycznego II. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 181.
- Kaniewski Jan (1974), *Studia muzyczne systemem zaocznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Kisza Stanisław (1967), *Problem wprowadzenia muzyki rozrywkowej do programów nauczania szkół muzycznych I stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.
- Klukowski Józef (1968), *Jeszcze o programowaniu w nauczaniu muzyki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Kolasiński Jerzy (1955), *Ogólne zasady budowy podręcznika dla ucznia szkoły muzycznej*. „Szkola Artystyczna”, 2.
- Kossakowska Magdalena (1974), *Informacja o działalności komisji ustrojowo-programowej do spraw społecznych ognisk artystycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.
- Kotarska Halina (1964), *Z badań nad zastosowaniem notacji izomorficznej w nauczaniu muzyki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 82.
- Kotusiewicz Alicja Anna (1978), *Kształcenie zawodowo-muzyczne a ogólne w szkolnictwie muzycznym II stopnia – próba diagnozy i nakreślenia perspektyw*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 175.
- Łęgowski Marian (1964), *O 12-letniej szkole muzycznej bez przedmiotów ogólnokształcących tęczącej I i II stopień nauczania*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.
- Manasterska Teresa (1974), *Zagadnienia celu naczelnego w kształceniu muzycznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Maniszewski Włodzimierz (1958), *Lekcja – najważniejsza forma pracy w szkole muzycznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 19.
- Maniszewski Włodzimierz (1958), *Planowanie pracy w szkole muzycznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 28.
- Maniszewski Włodzimierz (1962), *Wykorzystanie magnetofonu w szkole muzycznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 54.
- Markiewicz Danuta (1972), *Seminarium zamiast werdyktu jurorów*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV.
- Nedkow Władimir (1967), *Z zagadnień programowania w pedagogice muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.

- Nedkow Władimir (1968), *Sztuka czy nauka*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.
- Nowaczyk Erwin (1955), *Zagadnienie kryteriów ocen w szkołach i ogniskach muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 3.
- Nowaczyk Erwin (1966), *Zagadnienie terminologii muzycznej jako jeszcze jeden aspekt reformy szkolnictwa muzycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Nowaczyk Erwin (1971), *O przeglądach pracy szkół muzycznych I st. i ognisk muzycznych w okręgu poznańskim*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 156/XXXIII.
- Plany nauczania i spis programów nauczania szkół muzycznych I i II stopnia oraz ognisk muzycznych w roku szkolnym 1965–1966*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 88.
- Pleń-Weberowa Zofia (1975), *W związku z eksperymentalną integracją przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej stopnia pierwszego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 161.
- Pytlak Andrzej (1968), *Zagadnienie ekspresji w muzyce*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 113.
- Rogal Witold (1955), *Prace Komisji przedmiotowych przedmiotów głównych w pierwszym okresie ich działalności*. „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Rogal Witold (1958), *Nauczanie indywidualne w muzyce w oparciu o zasady dydaktyki. Część I – Poglądowość w nauczaniu indywidualnym*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 20.
- Rogal Witold (1960), *Nauczanie indywidualne w muzyce w oparciu o główne zasady dydaktyki. Część II – Systematyczność i organizacja pracy w nauczaniu indywidualnym*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.
- Rudziński Witold (1970), *Zawód muzyka a zagadnienia integracji kształcenia muzycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.
- Sosnowska Aleksandra (1973), *Nauczanie indywidualne jako specyficzna płaszczyzna oddziaływania wychowawczego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Statkiewicz Kalina (1972), *Z prac nad doskonaleniem systemu rekrutacji do szkół muzycznych stopnia pierwszego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV.
- Stokowska Magdalena (1974), *Z działalności sekcji polskiej ISME*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Szeligiewicz Marcin (1956), *Zagadnienie korelacji w świetle doświadczeń nauczyciela liceum muzycznego*. „Szkoła Artystyczna”, 1.
- Śledziński Stefan (1956), *Sprawa najpilniejsza*. „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Trescher Małgorzata, Rymarz Edward (1974), *Niektóre zagadnienia sprawności szkoły – na przykładzie PSM I stopnia w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Winowicz Krystyna (1967), *Korelacja przedmiotu głównego z umuzykalnieniem i audycjami muzycznymi w PSM*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.

2. Metodyka fortepianu

- Adamowski Juliusz (1982), *Gra a vista na fortepianie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 186.
- Bieluszko Urszula (1966), *Jak uczyć podstaw pedalizacji*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Chmielewska Wanda (1956), *O nauczaniu początków gry na fortepianie*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Chołodowski Grzegorz (1967), *O gamach i pasażach w szkołach muzycznych I stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.
- Dawydówna Brianskaja Tania [tłumaczenie Kacper Miklaszewski] (1976), *Kształtowanie i rozwój nawyków czytania nut a vista w pierwszych latach nauki gry na fortepianie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 166.
- Ekierowa Maria (1960), *Aktualność metody Leimera-Gieseckinga dla pianistyki i pedagogiki współczesnej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 32.
- Głońska Izabela (1963), *Jak wdrażam uczniów do systematycznej i świadomej pracy*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 72.
- Głowacka Ewa Maria (1972), *Funkcja analizy formy muzycznej w procesie samodzielnego uczenia się utworu fortepianowego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 144.
- Gudel Joachim (1967), *Problem realizacji ozdobników w utworach fortepianowych Jana Sebastiana Bacha – według Alfreda Kreutza*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 104.
- Gudel Joachim (1974), *O realizacji ozdobników w utworach fortepianowych Jana Sebastiana Bacha*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Hill Roch (1966), *Zasady zracjonalizowanej aplikatury gam*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Hrouda-Cofała Iwona (1976), *Proces pamięciowego opracowywania utworów fortepianowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 166.
- Jadacki Jacek Juliusz [tłumaczenie i opracowanie] (1972), *Wybrane zagadnienia interpretacji w grze fortepianowej według Joan Last: Interpretation for the Piano Student*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 144.
- Konicki Aleksander (1967), *Podstawowe problemy techniki fortepianowej – według Marguerity Long*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 104.
- Kotowicz Krystyna (1974), *Czytanie nut a vista jako problem dydaktyczny w nauce gry na fortepianie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Kotusiewicz Alicja (1962), *Próba spojrzenia badawczego na lekcję indywidualną gry na fortepianie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 60.
- Longschamps-Druszkiewiczowa Krystyna (1976), *Nowe drogi muzycznej pedagogiki dziecięcej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 166.
- Miklaszewski Lech (1976), *O niektórych zagadnieniach nauczania gry na fortepianie – na tle spostrzeżeń w społecznych ogniskach muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 166.
- Miklaszewski Lech (1984), *Zarys metodyki początkowego nauczania gry na fortepianie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 185.

- Pamięci profesora Henryka Radziwonowicza. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 166.*
- Preisnerowa Anna (1974), *Fryderyk Chopin jako pedagog w świetle pracy M.A. Szulca. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.*
- Projekt programu fortepianu w dziale dziecięcym szkoły muzycznej I stopnia i minimum repertuaru w szkole II st. (1955). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 1.*
- Pytlak Andrzej (1964), *O metodzie Abby Whiteside. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.*
- Pytlak Andrzej (1964), *Pedalizacja fortepianowa. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.*
- Pytlak Andrzej (1966), *Dydaktyka pracy domowej ucznia kl. fortepianu w 1 roku nauczania w szkole muzycznej I stopnia. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.*
- Treterowa Kazimiera (1970), *Praca ucznia-pianisty nad opanowaniem utworu muzycznego. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 129/XXX.*
- Wiłkomirska Maria (1955), *O pedalizacji fortepianowej. „Biuletyn COPSA”.*
- Woytowicz Bolesław (1966), *W związku z pracą B. Hilla pt. „Zracjonalizowana aplikatura gam”. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.*
- Żurawlew Jerzy (1955), *Droga do sukcesów polskich na konkursach im. Fryderyka Chopina. „Szkoła Artystyczna”, 1.*

3. Metodyka śpiewu i emisji głosu

- Antoniewicz Jan (1957), *Z zagadnień polskiej pedagogiki wokalne w okresie dziesięciolecia. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 12.*
- Antoniewicz Jan (opracowanie) (1960), *„Od E. Caruso do ciebie” według J. Francillo-Kauffmanna (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 42.*
- Ciołkosz-Łupinowa Halina (1972), *Niektóre właściwości śpiewu. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 148.*
- Cygańska Janina [opracowanie] (1960), *Sztuka wokalna E. Caruso w relacji jego akompaniatora S. Fucito (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 42.*
- Cygańska Janina [opracowanie] (1960), *Rozwój śpiewaka i jego głosu według pracy D. Aspetunda. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 43.*
- Jędrzejewska Maria (1955), *Praca nad utworem wokalnym. „Biuletyn COPSA”.*
- Laprus Lucjan (1967), *Rozśpiewanie chóru. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.*
- Marzecka-Kowalska Maria (1958), *Zagadnienia artykulacji fonetycznej w śpiewie (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 22.*
- Marzecka-Kowalska Maria (1962), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania śpiewu solowego. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 59.*
- Marzecka-Kowalska Maria (1967), *Analiza cavatiny hrabiny z opery „Wesele Figara” Wolfganga Amadeusza Mozarta. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 107.*
- Nazarenko I. [opracowanie Olga Łada] (1963), *Sztuka śpiewania. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 64.*

- Powiel-Waśkiewiczowa Antonina (1964), *Z zagadnień nauczania emisji głosu na wydziale nauczycielskim szkoły muzycznej II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 79.
- Romaniszyn Bronisław (1967), *Kształcenie głosu tenorowego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 107.
- Stromenger Karol (1967), *Twórczość wokalna Mozarta – arie koncertowe*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 107.
- Wesołowski Franciszek (1956), *O wykonaniu przednutki długiej w pieśniach Franciszka Schuberta*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Wesołowski Franciszek (1967), *O realizacji obiegnika, appoggiatury i acciaccatury w wokalnych utworach klasyków wiedeńskich*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 107.
- Zaleski Tomasz (1958), *Rejestry głosowe w świetle najnowszych badań naukowych* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 22.
- Zaleski Tomasz (1962), *Rola pól czuciowych w emisji głosu śpiewaczego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.
- Zaleski Tomasz (1962), *Aparat głosotwórczy a technika wokalna*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 61.
- Zaleski Tomasz (1964), *Aparat głosotwórczy a technika wokalna* [wydanie drugie]. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 74.
- Zaleski Tomasz (1965), *Cztery zasadnicze systemy w procesie nauczania śpiewu solowego – według Raul'a Hussona*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 84.
- Zaleski Tomasz (1967), *Czynniki psychiczne w śpiewie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 107.
- Zaleski Tomasz (1967), *Mowa a śpiew*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 107.

4. Metodyka instrumentów smyczkowych

- Górski Emil (1955), *O skrzypcowe utwory dla dzieci*. „Biuletyn COPSA”.
- Jamry Franciszek (1956), *Z historii metod nauczania gry na skrzypcach*. „Szkola Artystyczna”, 2–3.
- Janczewski Zbigniew (1965), *Niektóre problemy gry skrzypcowej ze specjalnym uwzględnieniem zmian pozycji*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 85.
- Pelczar Tadeusz (1975), *Gra na kontrabasie w świetle współczesnych założeń fizjologicznych i artystycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 160.
- Planyavsky Alfred [tłumaczenie U. i E. Krysta] (1975), *Zarys historii dydaktyki gry na kontrabasie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 160.
- Powroźniak Józef (1956), *Z tajemnic Paganiniego* [fragment z przygotowanej do druku monografii o Niccolò Paganini]. „Szkola Artystyczna”, 2–5.
- Projekt programu nauki gry na skrzypcach w szkole muzycznej I stopnia – dział dziecięcy i młodzieżowy*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 2.
- Sperski Krzysztof (1975), *Próba systematyki błędów postaw i aparatu gry u wiolonczelistów uczniów szkół muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 160.

Splewiński Wacław (1967), *Maniery w grze na skrzypcach*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.

Szenk Czesław (1966), *Ogólnopolskie przesłuchania uczniów klas skrzypiec, wiolonczeli i kontrabasu w Rzeszowie i Opolu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.

Wiesenberg Feliks (1961), *Metoda dynamiczna w nauczaniu początków gry na skrzypcach*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 50.

5. Metodyka instrumentów dętych

Bartnikowski Henryk (1968), *Wspomnienia ze studiów paryskich okresu międzywojennego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.

Hadrys Stefan [opracowanie] (1978), *Zagadnienia nauczania gry na instrumentach dętych. Część IV – Ćwiczenia codzienne na trąbkę*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 174.

Kierek Stefan (1968), *Technika współczesnej gry na trąbce według Bora Kalmana*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.

Klukowski Józef (1956), *Flety proste*. „Szkoła Artystyczna”, 2–5.

Klukowski Józef (1962), *Flety proste*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 60.

Klukowski Józef (1967), *Kształcenie tonu w nauczaniu gry na instrumentach dętych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Klukowski Józef (1967), *Rola fletów prostych w szwajcarskiej metodzie wychowania muzycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Klukowski Józef (1967), *Trzy drogi kształcenia dęcisty*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Klukowski Józef (1967), *Problemy emisji dźwięku*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Klukowski Józef (1968), *Problemy intonacji w grze na instrumentach dętych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.

Klukowski Józef (1968), *Wydawnictwa PWM w programach nauczania gry na instrumentach dętych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.

Kurkiewicz Ludwik (1967), *Nasi absolwenci na konkursach międzynarodowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Kwiatkowski Feliks (1967), *Uwagi metodyczne o pracy nauczyciela gry na puzonie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Kyrcz Stefan (1968), *Klarnet i jego historia*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.

Langer Franciszek (1968), *Rola wychowawcza pedagoga dęcisty w przygotowaniu absolwenta do zawodu muzyka*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.

Lutak Ludwik (1956), *Z problemów nauczania gry na instrumentach dętych*. „Szkoła Artystyczna”, 2–3.

Lutak Ludwik (1967), *Kultura dźwięku instrumentów dętych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Lutak Ludwik (1967), *Z prac OZMP w doskonaleniu zawodowym nauczyciela dęcisty*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 106.

Lutak Ludwik (1968), *Kultura dźwięku instrumentów dętych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 114.

6. Metodyka instrumentów perkusyjnych

Kosmala Ryszard (1969), *Zasada równoległego trzymania pałeczek przy grze na werblu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.

Ptaszyńska Marta (1969), *Historia instrumentów perkusyjnych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.

Ptaszyńska Marta (1969), *Współczesne metody zapisu perkusji*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.

Zegalski Jan (1969), *Perkusja dawniej a dziś*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.

Zieliński Michał (1969), *Nakładki dźwiękochłonne do ćwiczeń na bębnie małym*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.

Zieliński Michał (1969), *Pielęgnacja i konserwacja instrumentów perkusyjnych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.

7. Metodyka akordeonu

Przybylski Kazimierz (1964), *Problemy techniczne etюд Karola Czernego opracowanych na akordeon*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 79.

Puchnowski Lech (1964), *Sposoby kształtowania dźwięku na akordeonie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 83.

8. Dydaktyczne zagadnienia akompaniamentu

Bacewicz Kiejstut (1976), *Podstawowe zagadnienia dydaktyki akompaniamentu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 164.

Hojn Bronisław (1976), *Wybrane zagadnienia nauczania akompaniamentu w oparciu o współpracę pianisty i wokalisty*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 164.

Marchwiński Jerzy (1976), *Akompaniator. Próba określenia roli i ustalenia definicji w świetle współczesnych wymagań wykonawczych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 164.

Popowa Lili [tłumaczenie Iwan Sołomoko] (1979), *Metodyka nauczania akompaniamentu fortepianowego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 179.

Wiłkomirska Maria (1976), *Praca akompaniatora w szkolnictwie muzycznym*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 164.

Żmijewski Michał (1963), *Akompaniament i akompaniator w kształceniu muzycznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 76.

9. Metodyka teoretyczno-praktycznych przedmiotów muzycznych

Bagar-Osuchowska Wilhelmina (1966), *Gamy i akordy na lekcjach umuzykalnienia działu młodzieżowego szkoły muzycznej I stopnia*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 93.

Bukowski Ryszard (1955), *O konieczności rewizji dotychczasowej metody nauczania przedmiotów teoretycznych w szkole muzycznej II stopnia*. „Biuletyn COPSA”.

Burowska Zofia (1974), *Nauka o muzyce z literaturą w klasach I i II*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.

Burowska Zofia (1974), *Unowocześnienie metod nauczania tzw. przedmiotów teoretycznych w szkole muzycznej – w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 152.

- Burowska Zofia (1974), *Metoda Kodály'a*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 152.
- Chmarzanka Barbara (1961), *Do zagadnienia korelacji literatury muzyki z wykładami historii muzyki i form muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 50.
- Danyszowa Hanna (1962), *Dyktando w szkole muzycznej – wybrane zagadnienia metodyczne oraz zbiór dyktand dla klas pierwszych szkół muzycznych II st.* „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 49.
- Danyszowa Hanna (1977), *Dyktando muzyczne. Wybrane zagadnienia metodyczne oraz zbiór przykładów*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 182.
- Drabczyńska Stanisława (1968), *Ćwiczenia i zabawy na opanowanie trójdźwięku doskonałego i jego przewrotów*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 113.
- Dzielska Jadwiga (1969), *Metody nauczania umuzykalnienia w szkole muzycznej I stopnia*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 115.
- Dzielska Jadwiga (1970), *Kształcenie słuchu na wydziale wokalnym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Dzielska Jadwiga (1974), *Kształcenie słuchu a muzyka dawna i współczesna*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Dzielska Jadwiga (1974), *Kształcenie słuchu jako dyscyplina przygotowująca do percepcji muzyki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 152. COPSA.
- Dziewulska Maria (1970), *Kształcenie słuchu a zagadnienia integracji*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.
- Dobrowolska-Marucha Danuta (1979), *Ćwiczenia do kształcenia słuchu. Wybór z utworów Fryderyka Chopina*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 178.
- Fangor Krystyna (1966), *II ogólnopolski konkurs solfeżowy*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Flis Feliks (1974), *Materiały do realizacji programu kształcenia słuchu na wydziale wokalnym*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 152.
- Frydrych Maria (1966), *Przygotowanie absolwentów szkół muzycznych II stopnia w zakresie kształcenia słuchu do studiów wyższych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Gabrys Jerzy (1978), *Potrzeba integracji kształcenia muzycznego w zakresie tzw. przedmiotów teoretycznych w świetle prac nad projektem reformy szkolnictwa muzycznego I i II stopnia*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.
- Gorzycka-Pajdak Izabella (1978), *Nauka o muzyce*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 173.
- Heising-Poszowska Amelia (1964), *Korelacja między przedmiotami teoretycznymi (zbiorowymi) a nauką gry na instrumencie w szkole muzycznej I stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 82.
- Hundziak Andrzej (1974), *Materiały do kształcenia słuchu według Paula Hindemitha*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 155.
- Hundziak Andrzej (1979), *Tablice do nauki harmonii. Część 2: Tablice*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 180.

- Janczewska-Sołomko Katarzyna (1974), *Przedmioty ogólnomuzyczne w społecznym ognisku muzycznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.
- Jankowski Wojciech (1974), *Cele i kierunki eksperymentu ustrojowo-programowego w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Jarzęcki Tadeusz (1965), *Zbiór dyktand dla szkoły muzycznej II st.* „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 89.
- Kędra Antoni (1967), *Uwagi o nauczaniu literatury muzycznej w szkołach muzycznych II stopnia i liceach muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.
- Kielanowska Zofia (1970), *Uwagi dotyczące kształcenia słuchu w szkołach muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.
- Koszewski Andrzej (1955), *Uwagi o nauczaniu harmonii i kontrapunktu w średniej szkole muzycznej*. „Szkoła Artystyczna”, 1.
- Lechnio Andrzej (1969), *Praktyczne opanowanie gam i akordów na lekcjach kształcenia słuchu w podstawowej szkole muzycznej jako przygotowanie do nauki harmonii*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 115.
- Materiały metodyczno-muzyczne (wkładka)* (1968). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111.
- Materiały z kursu dla nauczycieli kształcenia słuchu z zasadami i harmonią* [Gdańsk, 7–16 lipca 1973 r.] (1973). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 147.
- Materiały z kursu dla nauczycieli nauki o muzyce (z literaturą)* [Gdańsk, 7–16 lipca 1972 r.] (1973). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 147.
- Materiały z kursu dla nauczycieli umuzykalnienia (z audycjami)* [Szczecin, 28 czerwca–11 lipca 1972 r.] (1973). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 147.
- Murkowa Marianna (1968), *Struktura lekcji umuzykalnienia w klasach I–III*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Nigrin Władysław (1968), *Wystawa śpiewników szkolnych i podręczników metodycznych do nauki umuzykalnienia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Okoniewska Halina, Winowicz Krystyna (1967), *Korelacja umuzykalnienia z przedmiotami ogólnokształcącymi w PPSM*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.
- Piaczyńska Edyta, Przyjemská Zdzisława (1976), *Materiały do nauczania umuzykalnienia z audycjami*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 169.
- Piliczowa Hanna (1968), *Węgierska metoda umuzykalnienia – system Kodály’a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 112/XXII.
- Projekt programu „Prowadzenie świetlicowych zespołów wokalnych” dla liceów kulturalno-oświatowych. Projekt programu „Zasady muzyki” dla liceów kulturalno-oświatowych* (1955). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 8.
- Rogal Witold (1955), *O konieczności dokształcania teoretycznego nauczycieli przedmiotu głównego*. „Szkoła Artystyczna”, 1.

- Rogal Witold (1956), *Uwagi o programie nauki i metodach nauczania harmonii w szkole muzycznej II stopnia*. „Szkoła Artystyczna”, 1.
- Ryling Franciszek (1965), *Kształcenie słuchu według metody Dalcroze’a w świetle moich doświadczeń*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.
- Smogorzewski Tadeusz (1972), *Współpraca Zespołu Fortepianu OZMP ze szkolnymi komisjami przedmiotowymi*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV.
- Sobieska Jadwiga (1959), *Materiały do nauki o polskim folklorze muzycznym. Część I*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 29 [II wydanie: „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 183/1982].
- Sobieska Jadwiga (1961), *Materiały do nauki o polskim folklorze muzycznym. Część II – ogólna charakterystyka polskiej muzyki ludowej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 35 [II wydanie: *Przykłady muzyczne*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 183/1982].
- Sobieska Jadwiga (1962), *Materiały do nauki o polskim folklorze muzycznym. Część III – oblicze muzyczne polskich pieśni ludowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 51.
- Stęszewski Jan (1974), *Polskie badania folkloru muzycznego po 1945 roku*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 152.
- Szeligiewicz Marcin (1959), *Stan nauczania umuzykalnienia i kształcenia słuchu w szkołach muzycznych I i II st.* „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 30.
- Szeligowska Stanisława (1966), *Jak realizuję na lekcjach umuzykalnienia problem rozwijania inwencji twórczej dziecka*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 93.
- Wawrzyńska Zofia (1974), *Sprawozdanie z III Ogólnopolskiego konkursu solfeżowego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 152.
- Wesołowski Franciszek (1959), *Materiały do ćwiczeń harmoniczych. Część I – skrypt dla uczniów szkół muzycznych*.
- Wesołowski Franciszek (1966), *Uwagi komisji konkursowej II ogólnopolskiego konkursu solfeżowego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Wesołowski Franciszek (1977), *Materiały do kształcenia słuchu z zasadami muzyki i harmonia. Część I – szkice z metodyki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 172.
- Winowicz Krystyna (1966), *Niektóre pomoce naukowe na lekcjach umuzykalnienia w szkole muzycznej I stopnia*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.
- Winowicz Krystyna (1967), *Konspekty lekcji umuzykalnienia w klasie VI PPSM*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.
- Winowicz Krystyna (1969), *Lekcje umuzykalnienia w klasie VI PPSM*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 122.
- Winowicz Krystyna (1974), *Moje doświadczenia w dążeniu do obiektywizacji oceny szkolnej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 152.
- Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania kształcenia słuchu i zasad muzyki* (1955). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 7.
- Zabłocka Jadwiga (1970), *Nauczanie historii, literatury i form muzycznych a zagadnienia integracji*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.
- Zalewski Maciej (1970), *Nauczanie harmonii i innych przedmiotów dotyczących technik kompozytorskich a zagadnienie integracji*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.

Zambrzycki Zbigniew (1962), *Stanisław Moniuszko – materiały do audycji*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 53.

Zestaw pomocy naukowych do nauki Instrumentoznawstwa z akustyką. Dział I – Modele i przyrządy, Dział II – Instrumenty, Dział III – Tablice, Dział IV – Prześroczka, Dział V – Płyty, Dział VI – Urządzenia. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 17.

10. Metodyka rytmiki i improwizacji

Bernacka-Piotrowska Barbara (1975), *Kształcenie nauczycieli rytmiki w Instytucie Dalcroze’a w Genewie oraz RFN i Szwajcarii*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.

Danyszowa Hanna (1963), *Uwagi metodyczne do nauczania improwizacji*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.

Danyszowa Hanna (1968), *Uwagi metodyczne do nauczania improwizacji na wydziale rytmiki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.

Dasiewicz Anna (1975), *Komisja do spraw rytmiki przy sekcji pedagogów SPAM*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.

Esztyényi Szabolcs (1975), *O improwizacji fortepianowej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.

Gerhardt-Punicka Janina (1963), *Plastyka w metodzie Dalcroze’a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.

Gogulska Maria (1963), *Rytmika u dzieci niewidomych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.

Jaques-Dalcroze Émile (1963), *Przedmowa do II tomu „Rytmiki”*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.

Kajfasz Danuta (1963), *Prawidłowa postawa dziecka na lekcjach rytmiki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.

Kajfasz Danuta (1975), *Kongres rytmiki w Genewie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.

Lebecka Ewa (1975), *Wychowanie muzyczno-ruchowe w świetle doświadczeń Instytutu Orffa w Salzburgu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.

Lenartowska Józefa (1968), *Opracowanie realizacji ruchowej etudy F-dur nr 7 Dalcroze’a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.

Ludwikiewicz Alicja (1975), *Metoda Dalcroze’a w Polsce*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.

Ludwikiewicz Alicja [tłumaczenie] (1965), *Chronologia życia i dzieła Émile’a Jaques-Dalcroze’a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.

Ludwikiewicz Alicja (1967), *Międzynarodowy regulamin studiów i egzaminów w zakresie zawodowego kształcenia muzyczno-rytmicznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.

Ludwikiewicz Alicja (1968), *Na łamach „Le Rythme”*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.

- Ludwikiewicz Alicja (1968), *Zagadnienia wspólne dla przedmiotów rytmika i umuzykalnienie w szkole muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.
- Łukjaniuk Teresa (1968), *Nauczanie umuzykalnienia z rytmiką w eksperymentalnej ogólnokształcącej szkole podstawowej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.
- Metoda solfeżu Émile'a Jaques-Dalcroze'a (1965). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.
- Mieczysława Janina (1955), *O „Rytmicę” M. Wąsiakowej*. „Biuletyn COPSA”.
- Mieczysława Janina (1963), *Wspomnienia z lat studiów u Jaques-Dalcroze'a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.
- Mieczysława Janina (1965), *Monsieur Jaques*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.
- Mieczysława Janina (1968), *Rytmika Émile'a Jaques-Dalcroze'a w kształceniu śpiewaków*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.
- Monko-Ejgenberg Tamara (1975), *Rytmika w przedszkolu specjalnym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Mrugalska Krystyna (1965), *Rytmika jako metoda rehabilitacyjno-wychowawcza w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.
- Mrugalska Krystyna (1968), *Rytmika – metoda nie tylko umuzykalniająca. Rytmika rehabilitacyjna*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.
- Niewiadomska Barbara (1975), *Ogólnopolskie seminarium: Rytmika w procesie kształcenia i wychowania*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Niewiadomska Barbara (1975), *Treści muzyczne metody rytmiki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Paszkowska Adolfina (1965), *Hellerau*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.
- Piliczowa Hanna (1965), *Elementy metody Dalcroze'a w wychowaniu muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.
- Reichel Bernard (1963), *O improwizacji i nauczaniu rytmiki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.
- Scheltema van M.A. (1963), *O osobowości i działalności Jaques-Dalcroze'a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.
- Skazińska Monika (1975), *Kształcenie nauczycieli rytmiki w PRL i sugestie na przyszłość*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Sutula-Strobel Maria (1975), *Z doświadczeń nauczycielki przedmiotu umuzykalnienie z rytmiką*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Świątkowska Zofia (1965), *O mojej pracy metodą Dalcroze'a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 87.

- Turska Barbara (1975), *Eksperymentalny warsztat rytmiki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Turska Barbara (1975), *Rytmika Jaques-Dalcroze'a a wybrane zjawiska współczesnej metro-rytmiki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Willman Elżbieta (1963), *Rytmika Jaques-Dalcroze'a jako system wychowania*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.
- Willman Elżbieta (1963), *Instytut Rytmiki Jaques-Dalcroze'a w Paryżu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 71.
- Wieman Maria (1966), *O wychowaniu muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym – z Kongresu Rytmu i Rytmiki w Genewie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.

11. Psychologia muzyki

- Bienkiewicz Janina, Boczarowa Jadwiga, Statkiewicz Kalina (1966), *Rekrutacja do klasy pierwszej szkół muzycznych I st.* „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 90.
- Chmielewska Elżbieta (1966), *Percepcja interwałów izolowanych i w strukturach melodycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Chołódowski Grzegorz (1963), *W poszukiwaniu obiektywnych metod badania dyspozycji ruchowych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 72.
- Chołódowski Grzegorz (1965), *Odpowiedź p. A. Pytlakowi*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 85.
- Chołódowski Grzegorz (1966), *Zagadnienie przygotowania dzieci do szkół muzycznych I stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Chojnowski Mieczysław (1957), *Metody i problematyka badania uzdolnień muzycznych – referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r.* „Szkoła Artystyczna”, 1–2.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1962), *Refleksje psychologa na temat tzw. przedszkoli muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 60.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1963), *Egzamin wstępny do szkół muzycznych I stopnia a problem dojrzałości szkolnej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 65.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1964), *Wpływ poziomu umysłowego na postępy w nauce w szkole muzycznej II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 79.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1964), *Wpływ stopnia uzdolnienia muzycznego mierzonego Testem Pamięci Muzycznej Drake'a na postępy w nauce przedmiotu głównego w szkole muzycznej II st.* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1965), *Z badań nad motywacją uczenia się muzyki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 85.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1969), *Wyniki badań zainteresowań muzycznych uczniów liceum muzycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.

- Ciołkosz Halina (1976), *Problemy realizatorskie przy nagrywaniu testów słuchowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 165.
- Danecka-Szopowa Krystyna (1957), *Teorie muzykalności – referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r.* „Szkoła Artystyczna”, 1–2.
- Danecka-Szopowa Krystyna (1960), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 36.
- Hermach Edward, Ryszką Felicja (1966), *Organizacja bazy rekrutacyjnej do szkół muzycznych I st.* „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 90.
- Horbulewicz Jan (1963), *Gdański system oceny przydatności kandydata do szkoły muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 65.
- Horbulewicz Jan (1963), *Z badań nad rozwojem pamięci muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 72.
- Horbulewicz Jan (1964), *Rozwój poglądów na muzykalność*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 82.
- Horbulewicz Jan, Janczewski Zbigniew (1966), *Gdański system badania zdolności muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 90.
- Janczewski Zbigniew (1963), *Przydatność Testu Pamięci Muzycznej Drake’a w procesie kształcenia muzycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 72.
- Janczewski Zbigniew (1964), *Sprawozdanie z przebiegu rekrutacji do eksperymentalnej klasy II PPSM w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 82.
- Kobłewska-Wróblowa Janina (1958), *Typy przeżyć muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 23.
- Kotarska Halina (1976), *Konstrukcja i standaryzacja testu zasad muzyki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 165.
- Kotarska Halina (1976), *Prace Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego nad konstrukcją testów osiągnięć z przedmiotów ogólnokształcących*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 165.
- Kotarska Halina (1976), *Standaryzowane testy osiągnięć jako narzędzie oceny osiągnięć i postępów szkolnych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 165.
- Manasterska Teresa, Miklaszewski Kacper (1976), *Konstrukcje skali osiągnięć pianistycznych dla szkół muzyczny II stopnia*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 165.
- Manturzevska Maria (1969), *Wyniki badań eksperymentalnych nad rolą poszczególnych czynników w rozwoju talentu muzycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 116.
- Manturzevska Maria (1969), *Struktura talentu muzycznego w ujęciu psychologów muzyki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 116.
- Manturzevska Maria, Kotarska Halina (1969), *Rozwój metod badania zdolności muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 116.
- Manturzevska Maria (1970), *Psychologiczny model zawodu muzyka a zagadnienie integracji*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.

- Manturzevska Maria (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 149/XXX.
- Manturzevska Maria (1973), *Sylwetka psychiczna młodzieży szkół muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 150/XXXV.
- Manturzevska Maria (1980), *Rola cech osobowości w działalności muzycznej*. „Podstawy kształcenia muzycznego II. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 181.
- Manturzevska Maria (1980), *Talent muzyczny w świetle badań naukowych*. „Podstawy kształcenia muzycznego II. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 181.
- Markiewicz Danuta (1976), *Test Watkinsa Musical Performance Scale jako podstawa konstrukcji testów umiejętności pianistycznych dla szkół muzycznych I stopnia*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 165.
- Miklaszewski Kacper (1980), *Koncepcja kryteriów oceny wykonawstwa muzycznego*. „Podstawy kształcenia muzycznego II. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 181.
- Miklaszewski Lech (1962), *Z doświadczeń nad egzaminami wstępnymi do szkoły muzycznej I stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 65.
- Nowaczyk Erwin (1957), *Dotychczasowe sposoby badania i oceny uzdolnienia muzycznego stosowane w polskim szkolnictwie muzycznym – referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r.* „Szkoła Artystyczna”, 1–2.
- Nowaczyk Erwin (1956), *Zagadnienie selekcji kandydatów do szkół muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 10.
- Piasecka Jadwiga (1968), *Uzdolnienia a powodzenie szkolne ucznia szkoły muzycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Polakowski Krzysztof (1969), *Zagadnienia zapamiętywania i odtwarzania muzyki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 123.
- Projekty sposobów badania uzdolnienia muzycznego i systemów przeprowadzania egzaminów selekcyjnych do klasy I szkoły muzycznej I st.* (1959). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 31.
- Pytlak Andrzej (1964), *Wprowadzenie w aktualny stan badań nad zagadnieniami ruchu i zdolności ruchowych człowieka pod kątem ich przydatności do gry na instrumentach muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 79.
- Radziwonowicz Henryk (1963), *Zagadnienie warunków anatomicznych i dyspozycji ruchowych kandydata do sekcji, fortepianu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 65.
- Ryszka Felicja (1966), *Zasady i metody organizowania bazy rekrutacyjnej dla szkół muzycznych okręgu katowickiego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Słoniewska Halina (1957), *O psychologicznej pracowni muzycznej – referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r.* „Szkoła Artystyczna”, 1–2.
- Sokołowski S., Jamry F., Ostalczyk Z., Frieman Z. (1963), *Nieprawidłowości struktur kinetycznych znamienne dla typów układu nerwowego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 65.

- Sprawozdanie z dyskusji – nad referatami wygłoszonymi podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r. „Szkola Artystyczna”, 1–2.*
- Stachowicz Czesława (1975), *Z badań nad przyczynami niepowodzeń uczniów szkół muzycznych. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.*
- Stefan Zbigniew, Stefanowa Irena (1957), *Fizjologia wyższych czynności nerwowych a zasady badania i kształcenia uzdolnień muzycznych – referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r. „Szkola Artystyczna”, 1–2.*
- Szuman Stefan (1957), *Istota, kierunki i struktura uzdolnień muzycznych – referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r. „Szkola Artystyczna”, 1–2.*
- Ścigalska [Manturzevska] Maria (1957), *Z badań nad percepcją wyrazu uczuciowego utworów muzycznych u dzieci i młodzieży. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 13.*
- Śledziński Stefan (1957), *Słowo wstępne – do referatów wygłoszonych podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w dniach 23–24 listopada 1956 r. „Szkola Artystyczna”, 1–2.*
- Wierszyłowski Jan (1964), *Z problemów psychologii muzyki. Część I – Społeczne uwarunkowanie percepcji muzyki. Część II – Zapamiętywanie w działalności i pedagogice muzycznej. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 76.*
- Wierszyłowski Jan (1969), *Odtwórcze zapamiętywanie u muzyków solistów. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 123.*

12. Akustyka, anatomia i fizjologia (muzyczna)

- Ciołkosz Halina (1963), *Akustyka pomieszczeń a zapis magnetyczny muzyki wokalne. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 68.*
- Ciołkosz Halina (1967), *Akustyczne aspekty zrozumiałości tekstu śpiewanego. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.*
- Ciołkosz Halina (1967), *Barwa głosu ludzkiego w świetle analizy widmowej dźwięku. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 107.*
- Rakowski Andrzej (1960), *Wybrane wiadomości z akustyki. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 37.*
- Sielużycki Czesław (1960), *Wybrane wiadomości z anatomii i fizjologii do użytku nauczycieli i uczniów szkół muzycznych. Część I – Podstawowe wiadomości o układzie nerwowym i mięśniowym. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 34.*
- Sielużycki Czesław (1960), *Wybrane wiadomości z anatomii i fizjologii do użytku nauczycieli i uczniów szkół muzycznych. Część II – Zarys budowy i czynności narządu słuchu (audiologia). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 39.*
- Sielużycki Czesław (1962), *Wybrane wiadomości z anatomii i fizjologii do użytku nauczycieli i uczniów szkół muzycznych. Część IV – Ręka jako główny narząd ruchu w grze na instrumentach muzycznych. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 52.*
- Sielużycki Czesław (1963), *Wybrane wiadomości z anatomii i fizjologii do użytku nauczycieli i uczniów szkół muzycznych. Część III – Zarys budowy i czynności narządu głosu (foniatria). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 62.*

IV Plastyka

1. Pedagogika plastyczna – dział ogólny

- Bandtke Karyna (1961), *Wychowawcze znaczenie wystaw szkolnych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 50.
- Czajka Stanisław (1972), *Wychowanie plastyczne w szkołach muzycznych a doświadczenia konsultanta OZMP*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 43/XXXIV.
- Dybczyński Rajmund (1956), *Zagadnienia wychowania poliplastycznego, czyli korelacji między przedmiotami artystycznymi i ogólnokształcącymi w liceum sztuk plastycznych*. „Szkoła Artystyczna”, 1.
- Hauk Roman (1970), *Zbiory i organizacja muzeum historii włókiennictwa w Łodzi a możliwości współpracy ze szkołami artystycznymi*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 127.
- Hoffman Adam (1956), *Wytyczne dla korelacji między przedmiotami przyrodniczymi, humanistycznymi a plastycznymi w PLSP i PLTP*. „Szkoła Artystyczna”, 2–3.
- Hohensee Helena (1965), *O reorganizacji liceów plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 85.
- Hohensee Helena (1967), *Problematyka reformy średniego szkolnictwa plastycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.
- Hohensee Helena (1969), *Potrzeba i rola wiedzy o sztuce we współczesnym świecie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/ XXIX.
- Izdebska Elżbieta (1970), *Muzyka źródłem inspiracji plastycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Jurkowski Wiesław (1971), *Elementy wychowania obywatelskiego i patriotycznego w plastycznych konkursach szkolnych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 134.
- Kamiński Józef (1974), *Nasze doświadczenia z ogniska plastycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.
- Kluza Józef (1961), *Rekrutacja do szkół plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 44.
- Kluza Józef (1961), *Po przeczytaniu referatu „Spotkanie ze sztuką”* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 45.
- Kosińska Mieczysława (1970), *Wyposażenie i organizacja pracy w pracowni kompozycji płaskiej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 126.
- Kubacka Zofia (1962), *W sprawie kadr nauczycielskich dla wychowania plastycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 60.
- Lazar Janina (1955), *Metodyka wycieczek w liceach plastycznych*. „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Mączak Antoni (1964), *O przyszłość Liceów Sztuk Plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.
- Mierzwicka Elżbieta (1975), *Trudności dydaktyczno-wychowawca w pracy z młodzieżą uzdolnioną plastycznie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.
- Niemczyc Adam (1970), *Próba pejzażu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.

- Niemczyc Adam (1968), *Rozmyślania poplenerowe – 1967*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XX.
- Ptaszyńska Wanda (1966), *Najnowsze postulaty dydaktyczne i ich zastosowanie w nauczaniu przedmiotów plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Ptaszyńska Wanda (1968), *Z badań nad zawodowo-społeczną przydatnością absolwentów liceów sztuk oraz liceów technik plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Racinowski Krzysztof (1962), *Zagadnienie koloru we wnętrzu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.
- Reck Guido (1968), *O procesie twórczości artystycznej dzieci i młodzieży i jego kształtowaniu – według G. Regla*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 113.
- Rosińska Irena (1970), *Nowe tendencje i zagadnienia współczesnej tkaniny francuskiej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 127.
- Sheybal Stanisław (1966), *Fotografia jako środek wychowania plastycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 94.
- Szczepeńska Anna (1955), *Praca biblioteki Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie*. „Szkoła Artystyczna”, 2.
- Tarkowski Roman (1970), *Wypożyczenie pracowni rzeźby z kompozycją przestrzenną*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 126.
- Turwid Marian (1955), *Rola plastyka jako wychowawcy*. „Biuletyn COPSA”.
- Zaniewicka Jadwiga (1970), *Rola pracowni przedmiotów plastycznych w realizacji nowych programów nauczania*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 126.
- Zaniewicka Jadwiga (1970), *W związku z IV Biennale tkaniny – Lozanna 1969*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 127.
- Zaniewicka Jadwiga (1974), *Z doświadczeń w prowadzeniu zajęć tkackich w Państwowym Ognisku Plastycznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.

2. Metodyka „Wiedzy o sztuce”

- Gocman Irena (1966), *Z moich doświadczeń nauczania wiedzy o sztuce*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.
- Hodys Włodzimierz (1956), *Stan badań zabytków sztuki a nauka „Wiedzy o sztuce” w szkołach muzycznych*. „Szkoła Artystyczna”, 1.
- Hohensee Helena (1966), *Nauczanie wiedzy o sztuce w świetle współczesnej pedagogiki*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.
- Kamińska Krystyna (1963), *O programie „Wiedza o sztuce” w liceach, plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 70.
- Kurzyński Edward (1966), *Zeszyt przedmiotowy jako pomoc w nauczaniu „Wiedzy o sztuce”*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.
- Lazar Janina (1966), *Wiedza o sztuce – uwagi o programie*. „Szkoła Artystyczna”, 1.

Ogólne założenia nowego programu przedmiotu „Wiedza o sztuce”. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.

Polskie filmy o sztuce. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.

Szymański Stanisław (1958), *Podręczna literatura w języku polskim dla nauczyciela „Wiedzy o sztuce” w liceach sztuk i technik plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 26.

Uwagi na temat stosowania pomocy naukowych w nauczaniu „Wiedzy o sztuce”. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.

Wojak Sławomir (1966), *Z doświadczeń nauczyciela „Wiedzy o sztuce” w PLSP w Krakowie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.

Wykaz literatury pomocniczej – nauczanie „Wiedzy o sztuce”. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.

Zestaw przeźroczy do nauki „Wiedza o sztuce”. Seria I – Historia Kultur Pierwotnych; Seria II – Ameryka i Azja; Seria III – Wschód starożytny; Seria IV – Grecja z kulturą Egejską; Seria V – Rzym (1955). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 6.

Zestaw przeźroczy do nauki „Wiedza o sztuce”. Seria VI – Dział: 1. Sztuka Starożytności; 2. Sztuka Bizantyńska; 3. Bizantyńska sztuka na Rusi; 4. Sztuka Islamska w Europie; 5. Sztuka Wędrówek Ludów; 6. Sztuka Karolińska i Ottonińska (1957). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 14.

Zestaw przeźroczy do nauki „Wiedza o sztuce”. Seria VII – Dział: 1. Romanizm; 2. Gotyk (1957). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 15.

Zestaw przeźroczy do nauki „Wiedza o sztuce”. Seria VIII – Dział: Renesans, 1. Renesans w Polsce; 2. Trecento we Włoszech; 3. Sztuka XVI w. we Włoszech; 4. Quattrocento we Włoszech; 5. Sztuka XV i XVI w. w Hiszpanii; 6. Sztuka Francji XVI w.; 7. Sztuka Niderlandów XV i XVI w.; 8. Sztuka niemiecka XVI w.; 9. Manierizm włoski; 10. Twórczość Foussina i Lorraina (1957). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 16.

3. Metodyka przedmiotów plastycznych

Bandtke Karyna (1955), *Cele i metody nauczania kompozycji figuralnej w liceum sztuk plastycznych*. „Biuletyn COPSA”.

Bandtke Karyna (1968), *Podstawowe wiadomości z historii sztuk plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 108.

Bodzińska Helena (1963), *Pisak drewniany jako narzędzie w nauczaniu literatury i kompozycji* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 66.

Brancewicz Zofia (1970), *Tkanina ludowa inspiracją w nauczaniu tkactwa artystycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 127.

Bursze Alina (1966), *Zabawkarstwo – jego zasadniczy podział i nomenklatura*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.

Chrobra-Krzywdziak Aleksandra (1966), *Przedmioty programowe i ich powiązanie z zabawkarstwem*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.

Czajka Stanisław (1961), *Rozwijanie wyobraźni w ramach nauczania malarstwa, rysunku i kompozycji* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 46.

Czajka Stanisław (1967), *Elementy twórcze pracy nauczyciela rysunków i malarstwa w liceum plastycznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.

- Doleżał Zyta (1965), *Próba indywidualizacji metod w nauczaniu tkactwa*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 96.
- Dołżycki Leon (1956), *Malowanie w państwowych liceach technik plastycznych*. „Szkola Artystyczna”, 2–5.
- Fiszer Anna (1965), *Uwagi metodyczne dotyczące projektowania druków na tkaninie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 86.
- Gajewski Andrzej (1966), *Zastosowanie tworzyw sztucznych w zabawkarstwie, rzeźbie i modelarstwie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.
- Hanusz Kazimierz (1965), *Wypożyczenie warsztatów różnych technik* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 66.
- Harajda Roman (1961), *Uczenie a rozwijanie wrażliwości plastycznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 46.
- Harajda Roman (1961), *Uwrażliwienie uczniów na kolor* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 46.
- Harajda R., Podlaska T., Czajka S. [praca zbiorowa] (1961), *Uczenie a rozwijanie wrażliwości plastycznej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 46.
- Hoffman Adam (1955), *Szkiełownicy i ich rola w nauczaniu plastycznym*. „Szkola Artystyczna”, 2.
- Hoffman Adam (1961), *Szkiełownik domowy ucznia* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 47.
- Kosińska Mieczysława (1965), *Z moich lekcji i myśli o nich* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 66.
- Krzyżanowski Henryk, Paluszak Zbigniew (1961), *O metodzie nauczania rysunku i malarstwa w klasie I* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 45.
- Krzyżanowski H., Paluszak Z., Kluza J. [praca zbiorowa] (1961), *Z doświadczeń pedagoga w I klasie liceum szkół plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 45.
- Kurzyński Edward (1956), *Organizacja jednostki lekcyjnej rysunku w liceum sztuk plastycznych*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Lektura pomocnicza – fotografia i film w szkole*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 94.
- Maruzieńska Helena (1956), *W sprawie realizacji programu rysunku technicznego w liceum sztuk plastycznych*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Matuszewski Apolinary (1966), *Obróbka błony i taśmy filmowej a wartość plastyczna zdjęć*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 94.
- Matuszewski Apolinary (1966), *Wypożyczenie pracowni – laboratorium fotograficzno-filmowe*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 94.
- Mierczyński Kazimierz (1961), *Tworzywa sztuczne w zabawkarstwie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.
- Podlaska Teresa (1961), *Najbardziej rozwijające zadania i ćwiczenia z rysunku i malarstwa* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 46.
- Popławski Adolf (1965), *Zestaw pomocy naukowych do nauczania literatury* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 66.

Projekt wytycznych regulaminu warsztatów i pracowni w liceach artystycznych. Projekt norm wyposażenia w pomoce naukowe i urządzenia warsztatu sprzętarstwa w liceach technik plastycznych. Projekt norm wyposażenia w pomoce naukowe i urządzenia warsztatu metaloplastyki w liceach technik plastycznych (1955). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 4.

Projekty norm wyposażenia w pomoce naukowe i urządzenia warsztatów rzeźby w liceach technik i sztuk plastycznych (1955). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 5.

Röhrenschef Wiesław (1966), *O kompozycji, młodziem i filmie*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 94.

Suchońska Helena (1965), *Organizacja przebiegu zajęć z tkactwa w korelacji z przedmiotami zawodowymi*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 86.

Suchońska Helena (1970), *Interpretacja natury w projektach i tkaninach uczniów PLSP w Wiśniczu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 127.

Suchońska Helena, Suchoński Maksymilian (1970). *Próby eksperymentu w tkactwie żakardowym*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 127.

Szczepański Stanisław (1956), *Jak rozumiem wytyczne do programów nauki rysunku i malarstwa*. „Szkoła Artystyczna”, 2–5.

Tarkowski Roman (1977), *Metodyka nauczania rzeźby w liceum sztuk plastycznych – próba uogólnienia doświadczeń własnych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 167.

Wałęga Stanisław (1968), *Światło w ciemności – japońska metoda przyswajania dzieciom ociemniałym umiejętności plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 119/XX.

Waniek Eugeniusz (1965), *O roli przedmiotu kompozycji we współczesnym nauczaniu i wychowaniu* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 66.

Waniek E., Kosińska M., Hanusz K., Popławski A., Bodzińska H. (1963), *Z zagadnień kompozycji i liternictwa*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 66.

Witwicki T. (1965), *O procesie kształtowania kompozycji tkackiej w nauczaniu tkactwa jako głównego przedmiotu zawodowego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 86.

Zipper Jan (1961), *Zagadnienie szkiców – uwagi* (w zeszycie zbiorowym). „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 47.

Zipper Jan, Hoffman Adam [praca zbiorowa] (1961), *Zagadnienie szkiców*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 47.

4. Zagadnienia psychologiczne szkół plastycznych

Lam Władysław (1966), *W związku, z artykułem dr Wandy Ptaszyńskiej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.

Ptaszyńska Wanda (1960), *Kształtowanie się osobowości młodzieży poprzez sztukę – na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 40.

Ptaszyńska Wanda (1962), *Potrzeby i dążenia młodzieży w procesie wrastania jej w życie społeczne – w świetle badań psychologicznych nad uczniami liceów plastycznych w Polsce*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 56.

Ptaszyńska Wanda (1962), *Stosunki między rodzicami a młodzieżą w okresie jej dojrzewania i ich ewolucja na podstawie badań psychologicznych nad uczniami szkół plastycznych w Polsce*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 57.

Ptaszyńska Wanda (1963), *Stosunek młodzieży do własnej narodowości w świetle badań psychologicznych nad młodzieżą polskich szkół plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 67.

Ptaszyńska Wanda (1964), *Kryteria uzdolnień plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 82.

Ptaszyńska Wanda (1966), *Zagadnienie klasyfikacji zabaw dziecięcych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.

Ptaszyńska Wanda (1966), *Zagadnienie tzw. kryzysów w rozwoju uzdolnień plastycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.

Rosińska Irena (1966), *Lalka i jej funkcja wychowawcza*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.

Topińska Zofia (1966), *Zabawa i zabawka*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 95.

V Zagadnienia szkolnictwa baletowego

Bazarowa N., Mej W. [tłumaczenie J. Piasecki] (1974), *Alfabet tańca klasycznego. Pierwsze trzy lata nauczania*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 153.

Béjart Maurice [tłumaczenie J. Kulikowski] (1973), *Aktualna sytuacja w sztuce tańca*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.

Brach Eugeniusz (1969), *Losy absolwentów Państwowej Szkoły Baletowej w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.

Czajkowska Teresa (1973), *Informacja o Zaocznym Wyższym Studium Zawodowym Nauczycieli Tańca*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.

Czajkowska Teresa (1973), *Rola praktyki w kształtowaniu stosunku ucznia szkoły baletowej do zawodu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.

Dobkiewicz Henryka, Plewna Anna [wybór i opracowanie] (1977), *Przykłady muzyczne do lekcji tańca klasycznego dla klas VII i VIII*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 171.

Figas Kazimierza [wybór i opracowanie] (1975), *Przykłady muzyczne do lekcji tańca klasycznego dla klasy I*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 163.

Frydrych Maria (1968), *Wstępna informacja o losach absolwentów PSM II st., PLM i PŚSB z roczników 1959–1964*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.

Grodzka Maria (1974), *Formy pracy Społecznego Ogniska Baletowego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 154/XXXVIII.

Jacek Kazimierz (1973), *Budowa i prowadzenie lekcji tańca klasycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.

Nowicki Roman (1962), *Szkolnictwo baletowe przed reformą*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.

Piasecki Jarosław (1973), *Rola akompaniamentu muzycznego do lekcji tańca klasycznego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 46.

- Pudełek Janina (1973), *Rola i kierunki rozwoju tańca klasycznego we współczesnej choreografii widowiskowej*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.
- Sieriebriennik N.N. [tłumaczenie Jarosław Piasecki] (1978), *Partnerowanie w tańcu klasycznym*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 176.
- Stachurska-Balbuza Alicja [wybór i opracowanie] (1977), *Przykłady muzyczne do lekcji tańca klasycznego dla klasy V*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 168.
- Stoiński Stanisław [wybór i opracowanie] (1977), *Przykłady muzyczne do lekcji tańca klasycznego dla klasy VI*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 170.
- Świderski Gerwazy, Świderska Krystyna (1973), *Wstępne uwagi o ortopedycznej prope-deutyce w nauczaniu tańca*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.
- Turska Irena (1965), *Analiza ruchu tanecznego – według metod Labana-Jossa-Leedera*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 65.
- Turska Irena (1976), *Materiały do nauki historii tańca*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 158.
- Turska Irena (1981), *Materiały do nauczania historii tańca. Część II – Taniec współczesny*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 184.
- Ziółkowicz-Stróżyk Maria (1973), *Uwagi i wnioski z badań eksperymentalnych wykonanych w PSB w Poznaniu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.
- Zygler Tadeusz (1955), *O nauczaniu historii tańca w średniej szkole baletowej*. „Szkola Artystyczna”, 2.
- Zygler Tadeusz (1956), *Początki polskiego szkolnictwa baletowego*. „Szkola Artystyczna”, 2–3.

VI Przedmioty ogólnokształcące

1. Metodyka przedmiotów ogólnokształcących – humanistycznych

- Bąk Piotr (1955), *Nauka opowiadania w niższych klasach szkoły podstawowej*. „Szkola Artystyczna”, 2.
- Bąk Piotr (1956), *Zasadnicze formy ustnych i pisemnych wypowiedzi uczniowskich*. „Szkola Artystyczna”, 1.
- Bramorska Elżbieta (1970), *Lekcje powtórzeniowe języka rosyjskiego w klasach V–VIII*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 129/XXX.
- Gołębiowski Stanisław Zbigniew (1968), *Uwagi o nauczaniu historii i wychowania obywatelskiego w PLSP*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Gołębiowski Stanisław Zbigniew (1969), *Kilka uwag o celach nauczania historii, o nowych podręcznikach...* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.
- Gołębiowski Stanisław Zbigniew (1970), *Problem patriotyzmu i internacjonalizmu w procesie nauczania historii*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Jaworowicz Edmund (1966), *O pracy sekcji humanistycznej OZMP w Poznaniu w zakresie aktywizacji procesu nauczania*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.

- Jurkowski Wiesław (1971), *Elementy wychowania obywatelskiego i patriotycznego w plastycznych konkursach szkolnych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 136/XXXIII.
- Kurek Czesław (1970), *Aktywizacja uczniów na lekcjach języka polskiego w szkole artystycznej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 125/XXVIII.
- Lekcje uzupełniające do podręcznika języka rosyjskiego dla liceów muzycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 145.
- Millati Wiesław (1964), *Prace pisemne w nauczaniu języka polskiego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.
- Millati Wiesław (1969), *Materiały do nauczania języka polskiego w szkołach artystycznych stopnia licealnego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 121.
- Orłowicz Marian (1961), *Nauka geografii a wychowanie estetyczne*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 50.
- Pietkiewicz Maria (1967), *Z badań nad korelacją przedmiotów ogólnokształcących z plastycznymi*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.
- Projekt programu dla liceów kulturalno-oświatowych „Wybrane zagadnienia z literatury powszechnej”*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 9.
- Projekt programu „Praca kulturalno-oświatowa” dla liceów kulturalno-oświatowych. Projekt programu „Praktyka świetlicowa” dla liceów kulturalno-oświatowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 18.
- Przechodzki Alfred (1969), *W poszukiwaniu aktywnych metod nauczania języka rosyjskiego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 117/XXIV.
- Przechodzki Alfred (1972), *Lekcje uzupełniające do podręcznika języka rosyjskiego dla liceów sztuk plastycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 142.
- Romankówna Mieczysława (1956), *Języki obce w szkolnictwie artystycznym*. „Szkoła Artystyczna”, 2–3.
- Sołomko Iwan (1972), *Lekcje uzupełniające do podręcznika języka rosyjskiego dla szkół baletowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 140.
- Żernicki Witold (1967), *Nauczanie historii w szkołach artystycznych stopnia licealnego*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 103.

2. Metodyka przedmiotów ogólnokształcących – matematyczno-przyrodniczych

- Górska Janina (1964), *Metody rozwiązywania matematycznych zadań tekstowych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 77.
- Krężelewska Lucyna (1970), *Szereg elektrochemiczny metali*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 129/XXX.
- Mazurek Maria (1962), *Nauczanie chemii w liceach artystycznych – uwagi metodyczne*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 58.
- Mazurek Maria (1969), *Aktywizacja procesu nauczania chemii*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 117/XXIV.
- Waligórska Maria (1969), *Z doświadczeń w aktywizowaniu procesu nauczania geografii...* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 117/XXIV.

Żerańska Eulalia (1970), *Sposoby utrwalania przerobionego materiału z matematyki w klasie IV szkoły podstawowej*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 129/XXX.

3. Wychowanie fizyczne

Czartoryjski Wiesław (1970), *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach artystycznych*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 130.

VI Szkolnictwo artystyczne za granicą

Chmara-Żączkiewicz Barbara (1971), *Kształcenie muzyczne na Węgrzech*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 156/XXXIII.

Dąlek Jerzy (1967), *Szkolnictwo artystyczne w Rumunii*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.

Dybowski Marian, Łęgowski Marian (1962), *Szkolnictwo i wychowanie muzyczne na Węgrzech*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.

Gollnik Edwin (1955), *Nauczanie na instrumentach dętych w Czechosłowacji*. „Biuletyn COPSA”.

Grygierczyk Irena (1967), *Szkolnictwo muzyczne w Anglii*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 105.

Heaton-Potworowska Doreen (1962), *Wychowanie przez sztukę w angielskiej „Modern School”*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.

Jaworowicz Edmund (1967), *Kilka uwag o „budapeszteńskiej szkole baletowej”*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.

Jaworowicz Edmund (1973), *Szkolnictwo baletowe w NRF*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 146.

Miklaszewski Lech (1962), *Znaczenie muzyki w wychowaniu muzycznym młodzieży i dorosłych. Refleksje praktyczne z IV konferencji ISME, która odbywała się 22–28 czerwca 1961 r. w Wiedniu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.

Millati Wiesław, Jankowski Wojciech (1971), *Z pobytu w Sofii*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 136/XXXIII.

Nowaczyk Erwin (1959), *Szkolnictwo muzyczne w Czechosłowacji*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 27.

Pietkiewicz Adela (1962), *XV Konferencja Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania Muzycznego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.

Powroźniak Józef (1955), *Porównania i wnioski – na marginesie pobytu w radzieckich szkołach muzycznych*. „Biuletyn COPSA”.

W.P. (1955), *Rozwój nauczania muzyki na Węgrzech od czasu wyzwolenia*. „Szkoła Artystyczna”, 2.

Żałuska Wanda (1955), *IX Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Przedmiotów Plastycznych i Międzynarodowa Wystawa Prac Uczniów Szwecja – Lund 7–15 sierpnia 1955 r.* „Szkoła Artystyczna”, 2.

VII Kroniki, sprawozdania, recenzje, notatki bibliograficzne

- Balicki Stefan (1966), *Pasierbiński Tadeusz: „Wizytacja szkoły”*. Warszawa: 1966. *Nasza Księgarnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Balicki Stefan (1970), *Sprawozdanie z kursu dla nauczycieli języka polskiego, historii i wychowania obywatelskiego w liceach artystycznych w Kielcach*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Bernacka Barbara (1970), *Sprawozdanie z międzynarodowego kursu letniego w Instytucie Émile’a Jaques-Dalcroze’a w Genewie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”, zeszyt 128/XXIX.
- Bursze Alina (1967), *Wakacyjny kurs filmowy dla nauczycieli liceów sztuk plastycznych w Warszawie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Cichocka-Chojnicka Danuta (1966), *Kokas Klara: „Wpływ umuzykalnienia i ćwiczeń muzyczno-ruchowych na ogólny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym”*. *Poradnik Muzyczny Nr 9/65*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Ciemochowska Jolanta (1970), *Sprawozdanie z kursu dla nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach artystycznych w Kielcach*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Dasiewicz Anna [opracowanie] (1975), *Bibliografia prac publikowanych w „Wychowaniu w przedszkolu” w zakresie umuzykalnienia dzieci (1950–1974)*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Fangorowa Krystyna (1964), *Wspomnienie o Marianie Dybowskim*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 79.
- Fangor Krystyna (1967), *Wakacyjny kurs dla nauczycieli zasad muzyki i kształcenia słuchu szkół muzycznych II st. PLM i PPSM w Przemyślu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Gołębiowski Stanisław Zbigniew (1968), *O nauczaniu historii w szkołach artystycznych stopnia licealnego W. Żernickiego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 110/XX.
- Górska Alina (1970), *Sprawozdanie z kursu dla nauczycieli gry na fortepianie w szkołach muzycznych I stopnia w Wałbrzychu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Grzegorzewski Jerzy (1971), *Ogólnopolskie przesłuchania klas wiolonczeli i kontrabasu PSM II st. i liceów muzycznych – Płock 22–26 marca 1971 r.* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 136/XXXIII.
- Gudel Joachim (1964), *Nowe wydanie suit francuskich*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 81.
- Gudel Joachim (1964), *Kurs interpretacji sonat fortepianowych Ludwika van Beethovena*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Gudel Joachim (1966), *Nowe wydanie suit angielskich Jana Sebastiana Bacha*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 99.
- Hermach Edward (1966), *Pożyteczna konferencja*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.

- Janczewska-Sołomko Katarzyna (1974), *Wspomnienie o Zbigniewie Zembrzyckim*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Janczewska-Sołomko Katarzyna [opracowanie] (1975), *Bibliografia wydawnictw COPSA z zakresu rytmiki*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Jankowski Wojciech (1967), *Kursy doskonalenia zawodowego organizowane przez Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego w latach 1965–66*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Jankowski Wojciech (1967), *Wakacyjny kurs metod rekrutacji organizowany dla nauczycieli szkół muzycznych I stopnia i PPSM oraz pracowników zespołów psychologiczno-pedagogicznych OZMP w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Jankowski Wojciech (1967), *Wakacyjny kurs o problematyce filozoficzno-społecznej i ogólnopedagogicznej w Olsztynie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Klukowski Józef (1967), *Wakacyjny kurs dla nauczycieli dęciaków sekcji instrumentów drewnianych i blaszanych w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Klukowski Józef (1967), *Wakacyjny kurs dla nauczycieli dęciaków sekcji instrumentów drewnianych i blaszanych w Przemyślu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Klukowski Józef (1969), *Sprawozdanie z kursu wakacyjnego dla nauczycieli gry na perkusji – Katowice 1967*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.
- Klukowski Józef (1970), *Sprawozdanie z kursu dla nauczycieli gry na instrumentach dętych w szkołach muzycznych I stopnia w Przemyślu*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Kochanowska Krystyna (1970), *XIV tydzień szkół artystycznych Opolszczyzny*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 129/XXX.
- Kotarska Halina (1967), *Konferencja instruktazowa na temat sposobu prowadzenia eksperymentalnej „teczki indywidualnej ucznia” w szkołach muzycznych I st.* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 101.
- Kotarska Halina (1967), *Kurs stosowania testu Drake’a*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Kotarska Halina (1970), *Problemy struktury ustrojowo-programowej i doskonalenia kadr nauczycielskich w szkolnictwie muzycznym NRD*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Kotarska Halina (1970), *Sprawozdanie z kursu dla przedstawicieli szkolnych Komisji Badań Uzdolnień i pracowników Zespołów Psychologiczno-Pedagogicznych w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Kotusiewicz Alicja (1970), *Sprawozdanie z kursu o problematyce wychowawczej dla kierowników i wychowawców burs i internatów w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Kronika – sprawozdania z kursów wakacyjnych [opracowanie: J. Klukowski, J. Zaniewicka, K. Bułhakowa, K. Racinowski] (1962). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 55.

- Kronika – sprawozdania z kursów wakacyjnych* [opracowanie: H. Lachert, J. Klukowski, A. Ludwikiewicz, L. Puchnowski, J. Zaniewicka] (1961). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 50.
- Kronika* (1962). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 60.
- Kursy i seminaria w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych organizowane przez COPSA w latach 1967–1968* (1969). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.
- Kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół artystycznych organizowane przez COPSA w latach 1969–1972* (1974). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Lachowicz Iwona (1975), *Maria Tyszkowa: „Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży”*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.
- Lachowicz Iwona (1975), *Bibliografia wybranych prac z psychologii wydanych w latach 1970–1972*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 157/XL.
- Ludwikiewicz Alicja (1966), *Kongres Rytmu i Rytmiki w Genewie 1–14 sierpnia 1965 r.* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Ludwikiewicz Alicja (1968), *Konferencja w sprawie współdziałania nauczycieli rytmiki i muzykalnienia w Katowicach*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 111/XXI.
- Mikrokosmos Beli Bartoka w wykonaniu uczniów warszawskich szkół muzycznych* (1972). „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV.
- Niewiadomska Barbara [opracowanie] (1975), *Wybrane polskie publikacje i projekty wydawnicze z zakresu kształcenia muzyczno-ruchowego*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/XLI.
- Niewiadomska Barbara [wybór i opracowanie] (1975), *Z zeszytów „La Rythme”*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 162/ XLI.
- Okoniewska Helena (1970), *Sprawozdanie z kursu dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w PPSM i PSB w Gdańsku*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Owidzki Roman (1967), *Sprawozdanie z zajęć na kursie plenerowym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”, zeszyt 102.
- Pacewicz Izabela (1966), Chomiński M. (red.): *„Historia muzyki powszechnej. Tom II. Barok, Klasycyzm”*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1965. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Pacewicz Izabela (1966), Teresa Chylińska, Stanisław Haraschin, Bogusław Schäffer: *„Przewodnik koncertowy”* Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1965. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Pacewicz Izabela (1966), Alfred Einstein: *„Muzyka w epoce romantyzmu”*. Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1965. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Pacewicz Izabela (1966), Fritz Winckler: *„Osobliwości słyszenia muzycznego”*. Kraków, PWM, 1965. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.

- Pacewicz Izabela (1966), *Kazimierz Witkomirski: „Technika wiolonczelowa a zagadnienia wykonawstwa”*. Kraków, PWM, 1965. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Pacewicz Izabela (1968), *H.H. Struckenschmidt: „Arnold Schönberg”*. Kraków, PWM, 1965. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 98.
- Pliszczyńska Zofia (1966), *Pierwszy Zjazd Sekcji Bibliotek Muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 91.
- Przechodźki Alfred (1970), *Sprawozdanie z kursu lektorów wyższych uczelni i nauczycieli języka rosyjskiego; Moskwa 20 marca–5 maja 1969 r.* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.
- Puchnowski Lech (1967), *Wakacyjna kursokonferencja dla kierowników zespołów akordeonu OZMP i kierowników sekcji przedmiotowych w Olsztynie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Radziwonowicz Henryk (1967), *Śródroczny kurs interpretacji sonat Ludwika van Beethovena w Warszawie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Radziwonowicz Henryk (1967), *Śródroczny kurs interpretacji utworów kompozytorów epoki romantycznej w Warszawie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.
- Recenzje i sprawozdania. Kronika. Plan pracy COPSA na 1955 r.* (1955). „Szkola Artystyczna”, 1.
- Recenzje i sprawozdania. Kronika* (1955). „Szkola Artystyczna”, 2.
- Recenzje i sprawozdania. Kronika – komunikaty* (1956). „Szkola Artystyczna”, 1.
- Recenzje i sprawozdania. Kronika* (1956). „Szkola Artystyczna”, 2–3.
- Rzepakowska Bożena (1974), *Sprawozdanie z kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół artystycznych organizowane przez COPSA w 1973 r.* „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 151/XXXVI.
- Rzepakowska Bożena (1974), *Sprawozdanie z konferencji dyrektorów szkół artystycznych II stopnia*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 159/XXXIX.
- Sprawozdania* (1963), „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 70.
- Stojko Józef (1969), *Uwagi o kursie katowickim*. „Materiały Pomocnicze”, zeszyt 118.
- Swatoń Józef (1969), *Wystawa muzycznych pomocy szkolnych zorganizowana przez OZMP w Warszawie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 120/XXVI.
- Szenk Czesław (1970), *Przesłuchania uczniów – skrzypków szkół muzycznych I stopnia i podstawowych szkół muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 129/XXX.
- Uchwała – Zarządzenia – Statut COPSA* (1955). „Biuletyn COPSA”.
- W.J. (1967), *W związku z 100 zeszytem Materiałów Pomocniczych COPSA*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 100.

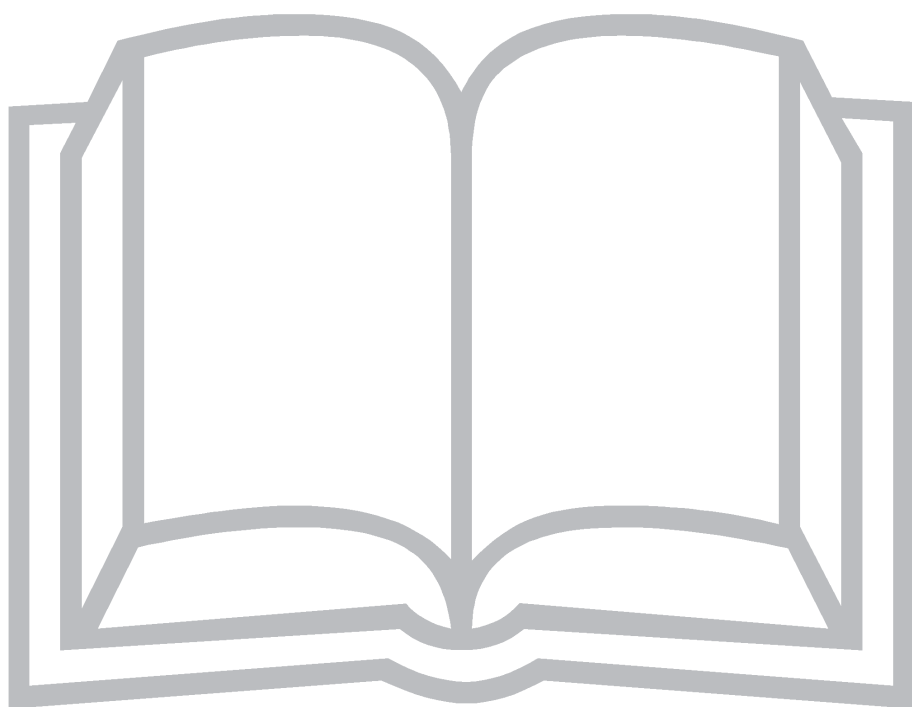
Wiłkomirski Kazimierz (1967), *Wakacyjny kurs metodyczny dla nauczycieli wiolonczelistów w Warszawie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.

Zaniewicka Jadwiga (1967), *Wakacyjny kurs dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i plastycznych w Supraślu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.

Zaniewicka Jadwiga (1967), *Wakacyjny kurs plenerowy dla nauczycieli plastyków w Warszawie*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 102.

Zaniewicka Jadwiga (1970), *Sprawozdanie z kursu dla nauczycieli liceów plastycznych w Nowym Wiśniczu*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 128/XXIX.

REKOMENDACJE



Elżbieta Misiak⁴⁹

ZPP CEA 4/2017

Recenzja książki Urszuli Bissinger-Ćwierz *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*

Chociaż książka Urszuli Bissinger-Ćwierz *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej* ma podtytuł informujący, że jest to *Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie*, to jestem pewna, że jest to pozycja przydatna nie tylko dla uczących gry muzyków. Będzie znakomitą narzędziem wzbogacającym warsztat pracy także dla nauczycieli rytmiki, przedmiotów ogólnokształcących, świetlic i przedszkoli. Dobrze się stało, że Wydawnictwo CEA w Warszawie opublikowało w 2016 roku tę pozycję i że jest ona również dostępna na stronie <http://cea.art.pl/publikacje/>. Trudno byłoby sobie wyobrazić bardziej użyteczny w szkole muzycznej zbiór przydatnych informacji i propozycji konkretnych ćwiczeń i zabaw, z których łatwo może skorzystać nauczyciel, a w domu też rodzic pracujący ze swoim dzieckiem – małym lub mającym specyficzne trudności w nauce.

Liczący 176 stron poradnik bazuje na rzetelnej wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętnościach Autorki, a jego kompozycja jest przejrzysta i logiczna. Całość zamykają *Podsumowanie* i obszerna *Bibliografia*, a także spis tabel i rysunków. Dla początkujących nauczycieli pożyteczne mogą być przystępne i bogate w szczegóły opisy faz rozwojowych dziecka i omówienie trudności, na jakie mogą napotykać podczas nauki. Jednocześnie to, co doktor Urszula Bissinger-Ćwierz określa jako samoświadomość nauczyciela, jest kluczowym pojęciem, mającym wiele odniesień do różnych sytuacji komunikacyjnych z udziałem ucznia. Jak czytamy na stronie 10: *...stałe rozszerzanie poziomu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, na której bazuje metodyka nauczania gry na instrumencie, pozwala na bycie nauczycielem refleksyjnym, mającym szerokie, holistyczne spojrzenie zarówno na siebie, na swoją pracę, jak i na swoich uczniów*. Autorka precyzyjnie określa cel, jaki powinien przyświecać

REKOMENDACJE

⁴⁹ Zespół Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie.



nauczycielom w szkole muzycznej: *...celem długotrwałego i trudnego procesu uczenia dzieci gry na instrumencie muzycznym jest przede wszystkim to, by były one szczęśliwe i potrafiły z radością i otwartością muzykować dla siebie, dla innych i z innymi.* To humanistyczne podejście do nauczania ujawnia się w każdym z rozdziałów poradnika.

Czasem wystarczy niewielka zmiana

Niewielu nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego, jak bardzo drobne zmiany ich sposobu prowadzenia lekcji, np. dzięki modyfikacji języka ciała i wprowadzeniu niektórych metod do komunikacji werbalnej, mogłyby ułatwić skuteczność przekazu, oferowanego w procesie dydaktycznym. Dla przykładu, w jednej z tabel (tabela 9, s. 94–96) ukazane są techniki stawania w odpowiedniej odległości od ucznia, wykorzystywania mimiki i gestykulacji oraz spojrzenia w celu osiągnięcia danego efektu. Dzięki nim uczeń może, wyłącznie na podstawie tych, odbieranych zazwyczaj podświadomie, sygnałów, postrzegać nauczyciela jako agresywnego albo defensywnego, uważnego, spokojnego, pewnego siebie lub niespokojnego i nieprzyjemnego. Proste metody werbalne, jak zastąpienie krytyki, uwag i oceniania osoby informacjami zwrotnymi, zwrotami zawierającymi pozytywne treści i oceną zachowania mogą istotnie poprawić relację dziecka z pedagogiem.

Nauczyciel nie zawsze zastanawia się, jak podawany przez niego komunikat może wpłynąć na ucznia. Wystarczy przeczytać przytoczone przez Autorkę zestawienia odmiennych wypowiedzi, padających na lekcjach. I tak, wiedząc, że emocje dzieci są intensywne, krótkotrwałe i zmienne oraz pozostające poza kontrolą, łatwiej możemy wyobrazić sobie, jak mały uczeń odbierze np. takie komunikaty: *jesteś leniwy, nie chce ci się ćwiczyć* albo *skoncentruj się, uważaj* lub *grasz niestarannie, nierytmicznie*. Wypowiedzi takie, padające z ust osoby uważanej przez dziecko za ważną, za autorytet, mogą mieć negatywny wpływ na samoocenę, obniżyć wiarę we własne umiejętności, a nawet zniechęcić do dalszej pracy. Podano przykłady inaczej sformułowanych komunikatów, działających skuteczniej i pozbawionych negatywnego wymiaru: *dzisiaj nie zagrałeś tak, jak chciałabym, ale wiem, że na następnej lekcji zagraś lepiej; wiem, że to dla ciebie trudne, ale też wiem, że potrafisz to zagrać; widzę, że się starasz, początki są zawsze trudne, następnym razem będzie lepiej*. Oszkłe, nie zawsze jasne dla dziecka polecenia, nazwane **formalnymi**, Autorka proponuje zastąpić zabawą. I tak, zamiast powiedzieć: *rozdziel dźwięki wysokie od niskich*, można zaproponować: *gdy usłyszysz wysokie dźwięki, unosisz ręce wysoko jak motylek, gdy niskie, tupiesz nogami*.

Bezcenna wieloaspektowość

Ogromną zaletą poradnika jest jego zakres, odnoszący się do różnych wymiarów funkcjonowania ucznia oraz rzeczywistości dydaktycznej. Pisząc o zdolnościach muzycznych uczniów, Autorka nie ogranicza się do ich klasyfikacji i omówienia kompetencji muzycznych oraz faz rozwoju muzycznego, ale np. wskazuje na uwarunkowania społeczne – rodzinne i środowiskowe – mające wpływ na rozwój i osiągnięcia dziecka. Podejmuje ten temat dogłębnie, nawiązując do opracowań polskich i zagranicznych



(Rosamund Shuter-Dyson i Clive'a Gabriel'a *Psychologia uzdolnienia muzycznego* z 1986 roku, Kingi Lewandowskiej *Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój muzykalności u dzieci w wieku przedszkolnym* z 1991 roku, Marii Manturzewskiej *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych* z 2014 roku). Wśród cech rodziców, wywierających korzystny wpływ na rozwój i późniejsze sukcesy muzyczne dzieci, wymienia i charakteryzuje stabilizację socjalną, dojrzałość emocjonalną, postawę oraz tradycje artystyczne i intelektualne. Poświęca też ostatnie części rozdziału pierwszego problemom dojrzałości szkolnej i różnym implikacjom pedagogicznym w nauczaniu początkowym w klasie instrumentalnej. Udziela przy tym praktycznych porad metodycznych, między innymi odnoszących się do wyposażenia sali instrumentalnej, stworzenia odpowiedniej atmosfery, uwzględnienia potrzeb ucznia (potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji, uznania) i jego możliwości oraz doświadczeń. Dlatego, choć we *Wstępie* jest mowa o odniesieniu praktycznych porad głównie do nauczania gry na fortepianie, z pewnością każdy nauczyciel znajdzie wśród nich coś dla siebie.

Jak pomóc i jak uczyć?

Omawiane w rozdziale drugim problemy i specyficzne trudności w uczeniu się, w tym ryzyko dysleksji i dysleksja, zawierają nie tylko definicje i symptomy tych trudności, które można dostrzec już we wcześniejszym wieku szkolnym, lecz także sposoby ich diagnozowania (Skala Ryzyka Dysleksji SRD), charakterystyczne zachowania i możliwe do zaobserwowania kłopoty ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej, także na lekcjach gry, gdy nauczyciel instrumentu może zauważyć pewne problemy dotyczące aparatu, odczytywania notacji muzycznej, grania gam i pasaży, tempa pracy, pamięci muzycznej i wykonywania utworów. Wyjątkowo przydatny może być również fragment, w którym przedstawiono dostosowanie wymagań edukacyjnych przez muzyków pracujących z dziećmi mającymi takie trudności do ich potrzeb. A dostosowania te obejmują zarówno obszar relacji, poznanie instrumentu, pracę z ciałem, z aparatem gry i notacją muzyczną, jak i sposoby opanowania gam i pasaży, pracę nad utworem i dobór repertuaru, a wreszcie samo muzykowanie, właściwe tempo pracy, kształtowanie odporności na tremę i ocenianie osiągnięć ucznia.

Użyteczne są propozycje z rozdziału trzeciego, przedstawiające podstawy metodyki nauczania gry na instrumencie. Oparto je na bazie omówienia poszczególnych etapów lekcji, które Autorka ujęła w 4-stopniową strukturę: rozpoczęcie lekcji, gra na instrumencie, zakończenie lekcji, refleksja pedagogiczna. Autorka, w ślad za Kacprem Miklaszewskim, przyjęła założenie, że uczenie się muzyki obejmuje trzy obszary: audiacji (słyszenia muzyki w umyśle), wiedzy muzycznej i wykonawstwa muzycznego. Kto nie wie, czym jest plan brzmieniowy, sprzężenie zwrotne i program motoryczny w procesie nauczania gry na instrumencie, albo jak można pomóc uczniowi metodą beznutową, powinien zapoznać się z tym rozdziałem. Znajdzie tam także wskazówki dotyczące komunikacji interpersonalnej, sposobu oceniania, przygotowania ucznia do występu publicznego, w tym poprzez zautomatyzowanie myślenia pozytywnego (do wykorzystania są „Mocarty” – zestawienie spisanych w pierwszej osobie liczby pojedynczej zdań wzmacniających ucznia i redukujących tremę – tę nazwę zapro-



ponowała w plebiscycie Radia RMF Classic psycholog CEA z Lublina, Barbara Wojtowska-Janusz, z którą miałam okazję współpracować w tym roku szkolnym w związku z prowadzonymi przez nią w wybranych szkołach w Polsce badaniami nad tremą). Czytelnik może też poznać różne sposoby oddziaływania na motywację uczniów i... dbania o własną dobrą kondycję psychofizyczną, o czym zapomina wielu nauczycieli, nie tylko muzyków.

Ujawnianie ukrytego programu

Wyjątkowo ciekawym i pożytecznym, według mnie, fragmentem poradnika, jest część rozdziału trzeciego, poświęcona refleksji pedagogicznej. Z moich doświadczeń jako psychologa szkolnego i polonisty wynika, że znaczna część nauczycieli podejmuje autoanalizę tylko incydentalnie, tymczasem może ona znacząco poprawić relacje z uczniami i współpracownikami oraz dookreślić cele, jakie budują przyszłe plany pracy. Ukryty, nieuświadamiany sobie przez pedagoga, a realizowany przez niego program nauczania i postępowania wobec ucznia może o wiele mocniej wpływać na skuteczność pracy niż fachowe przygotowanie, ponieważ w istotny sposób angażuje emocje i tworzy postawy – np. wobec uczniów, wobec siebie, wobec własnej pracy (uczenia się i nauczania). Autorka proponuje kilka pytań pomocnych w ujawnianiu tych ukrytych programów, i to po każdej lekcji. Nawiązuje też do innych opracowań, m.in. Hanny Hamer (*Klucz do efektywności nauczania*, 1994), Hanny Rylke (*W zgodzie z sobą i uczniem*, 1993), Leona Markiewicza (*Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej*, 2000), Magdaleny Glinieckiej-Rękawik (*Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0–3 szkoły muzycznej I stopnia*, 2009). Warto wspomnieć, że doktor Bissinger-Ćwierz już we wcześniejszych publikacjach poruszała zagadnienia związane z kompetencjami nauczyciela i umiejętnością rozpoznawania mechanizmów, mających wpływ na proces nauczania – wystarczy przywołać takie tytuły, jak *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej* czy *Emocje towarzyszące nauce gry na instrumencie*.

Uczyć, bawiąc

Ostatni, czwarty rozdział zawiera aż 50 różnych ćwiczeń i zabaw do wykorzystania na lekcjach indywidualnych i w toku przygotowań do występów. Z pewnością niektóre z nich mogą mieć zastosowanie na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących w nauczaniu początkowym, a także w pracy pedagoga i psychologa szkolnego lub reedukatora. Autorka rozwija tutaj wcześniejsze propozycje – swoje (Urszula Bissinger-Ćwierz – *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, 2002) i innych specjalistów (Urszula Smoczyńska-Nachtman – *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*, 1982). Część tych ćwiczeń służy usprawnieniu gry na instrumencie, część – usprawnieniu aparatu, a inne mają pomóc w wykonywaniu przez dziecko gam i pasaży, jeszcze inne – w odczytywaniu zapisu nutowego. Nie brak ćwiczeń i zabaw relaksujących, odchodzących, rozwijających wyobraźnię muzyczną, poprawiających orientację małego ucznia w schemacie własnego ciała (m.in. w rozróżnieniu góra–dół, prawa–lewa strona, tył–przód). Bardzo ciekawe są propozycje organizowania przyjaznych dla



dzieci, redukujących stres występów muzycznych – konkursów i koncertów. Nie miałyby sensu omawianie ich szczegółowo, więc tylko przytoczę nazwy, może staną się one zachętą do przeczytania książki i inspiracją do wykorzystania własnej inwencji twórczej na lekcjach. *Takt z emotikonem* czy *Muzyczny dialog* świetnie nadają się na rozpoczęcie lekcji, a *Zegar z wahadłem*, *Ósemki* lub *Improwizacja kontrolowana* do usprawniania aparatu. Z kolei *Gama grana ruchem* czy *Piosenka o Gamie i Pasażu* pomogą dziecku opanować granie tych, zwykle nie lubianych form, zaś *Rodzina nutek* bądź *Imiona nutek* mogą być przydatne do odczytywania notacji muzycznej. Bajki i wierszyki muzyczne lub *Malowanie dźwięków* będą rozwijać wyobraźnię muzyczną, a ćwiczenia z frotką czy *Malowanie symetryczne* poprawią orientację w schemacie ciała. *Balonik*, *Wielki oddech* i *Piórko* to przykłady prostych ćwiczeń oddechowych, a *Szmaciana lalka* i *Szklana kula* oraz *Tęczowa wizualizacja* są ćwiczeniami, i zarazem zabawami, relaksacyjno-odprężającymi. Koncerty-zabawy, w skrócie KO-ZA, były już kiedyś opisywane przez Autorkę (*Koncert-Zabawa, czyli jak zorganizować popis szkolny z przymrużeniem oka*) we *Wprowadzeniu do muzycznej pedagogiki zabawy*. W najnowszej publikacji znajdziemy KO-ZĘ karnawałową, na ludowo i piracką, a także *Popis z fabułą* i *Konkurs na ciasteczka*. Wszystkie zawierają praktyczne wskazówki i niezbędne materiały lub pomoce, jasno sformułowane cele i treści, jakie w nich odnajdujemy. Projekt *Muzycznego dyplomu dla malucha* i zachęta, aby nauczyciele realizowali własne pomysły tego typu, zamykają rozdział.

W podsumowaniu Autorka stwierdza, że większość ćwiczeń i zabaw nie wymaga poświęcenia im dużej ilości czasu i przygotowań ani też nie angażuje zbyt wielu środków i materiałów. W szkole muzycznej, gdzie uczniowie mają znacznie więcej lekcji i dużo mniej czasu na relaks niż ich rówieśnicy, szczególnie istotne jest znalezienie choć kilku minut na lekcjach na odrobinę nauki poprzez lżejszą, odprężającą aktywność. Po przeczytaniu tej bardzo pożytecznej książki niezwykle przekonujące wydaje się zdanie, dotyczące wartości stosowania proponowanych zabaw i ćwiczeń: *...dzięki nim możemy łatwo nawiązać dobry kontakt z małym uczniem, przy okazji łagodzić jego dysfunkcje i przygotować go do odkrywania zaczarowanego świata muzyki*. Wypada jedynie pogratulować udanego poradnika i życzyć wszystkim nauczycielom umiejętności wykorzystania zawartych w nim wiadomości, wskazówek i pomysłów, opartych na rozległych doświadczeniach doktor Bissinger-Ćwierz jako psychologa i dydaktyka.

FORUM DYSKUSYJNE





Maria Machnikowska-Peschken

Nauczyciel muzyki – między tradycją a współczesnością

ZPP CEA 4/2017

Tempora mutantur et nos mutamur in illis.
(Czasy się zmieniają i my zmieniamy się z nimi)

Cesarz rzymski Lotar I

Na ile ten stary heksametr dotyczy nauczania muzyki?

Nauka gry na instrumencie (śpiewu) odbywa się niezmiennie w relacjach mistrz–uczeń. Co do tego, że młode pokolenie bardzo się zmieniło (choćby pod wpływem nowych mediów), nikt nie ma wątpliwości. Stawia to nauczycieli przed nowymi wyzwaniami, z którymi czasem trudno sobie poradzić, dysponując jedynie tradycyjnymi wzorcami. Tymczasem nasze przywiązanie do tradycji jest bardzo silne, więc może warto podjąć dyskusję nad znaczeniem sztafety pokoleń oraz nad rolą mistrza w zmieniającym się świecie muzycznej edukacji?

Obawiam się, że świadomość przynależności do pewnej „szkoły” czy „tradycji” może prowadzić do sztywności poglądów, szablonowego przekazu i schematycznych zachowań. Pamiętam, że kiedy przed laty rozpoczynałam moją pracę pedagogiczną w jednej z warszawskich szkół muzycznych, byłam zobowiązana do uczęszczania na konsultacje metodyczne do Pani Profesor, będącej wówczas uznanym autorytetem w tej dziedzinie. Oczekiwała ona ode mnie, abym określone rozwiązania muzyczno-techniczne przekazywała uczniom tak, jak to od lat i w dobrej tradycji czynią wszyscy nauczyciele fortepianu w tej szkole. Już wówczas wydawało mi się, że nie są to najlepsze rozwiązania. Dziś potrafiłabym udowodnić, że z punktu widzenia psychomotorycznego rozwoju uczniów, były one wręcz szkodliwe.

Nauczyciele często powołują się na tradycję. Może powodem tego jest fakt, że czasem wygodniej podeprzeć się autorytetem „szkoły” czy „metody”, niż samemu przeanalizować ich treści i zaryzykować dyskusję na ten temat. I pewnie nie każdy pedagog podziela zdanie Arnolda Schönberga: *Nauczyciel musi mieć odwagę się skompromitować. Nie musi się pokazywać jako nieomylny, który wszystko wie i nie błędzi, ale jako niestrudzony, który ciągle szuka i czasem może znajduje. Po co być półbogiem? Czy nie lepiej być całym człowiekiem?* [tłumaczenie autorki (za: Mahlert, 2016, s. 37)].

FORUM DYSKUSYJNE



A tymczasem owo szukanie i otwarcie na nowe, nawet jeśli ono w pierwszej chwili wydaje się obce, nie jest zagrożeniem, ale wzbogaceniem każdej tradycji (również muzyczno-pedagogicznej) i nie oznacza bynajmniej braku szacunku dla niej.

Aby uniknąć wewnętrznych konfliktów, przyjmujemy jednak zazwyczaj tylko takie „nowe”, które nie podważa „starego”.

Karl Linke, jeden z uczniów Arnolda Schönberga, napisał we wspomnieniach o nim, że Schönberg dawał uczniom możliwość własnych poszukiwań, kierując się zasadą, że dopiero to, co ktoś sam odnalazł, jest jego prawdziwą własnością (ibidem).

To, co Linke napisał o lekcjach teorii i kompozycji u Schönberga, można by odnieść też ogólnie do nauki instrumentu czy śpiewu. Niestety nauczanie muzyki często ciągle jeszcze przypomina naukę rzemiosła. Problem w tym, że muzyka jest językiem głębokich emocji i nie można jej uczyć tak, jak szewc uczy przybijania podeszwy, tzn. przez naśladowanie mistrza i możliwie dokładną realizację jego instrukcji.

Obawiam się, że mimo unikania przymusu czy rygoru w uczeniu muzyki, tradycyjny model mistrz–uczeń jest bardzo autorytatywny i faktu tego nie zmieniają różne formy dialogu, jak np. wspólne muzykowanie i słuchanie muzyki, dyskusja o utworach czy współudział ucznia w wyborze repertuaru. W centrum tradycyjnie rozumianych relacji mistrz–uczeń stoi niezmiennie nauczyciel, jego autorytet, wiedza i umiejętności potrzebne do rozwiązywania różnych problemów w kształceniu.

Jeśli przyjrzymy się tym relacjom od strony potrzeb ucznia w kontekście rozwoju jego indywidualnych zdolności muzycznych, wówczas rola nauczyciela ograniczy się do towarzyszenia i... nieprzeszkadzania w tym procesie.

Nie chodzi tu więc o stosowanie różnych metod czy „sprawdzonych” rozwiązań, które uczeń ma wyćwiczyć. Nie chodzi też o omawianie z uczniem wszelkich nieprawidłowości. Nauczanie powinno być otwieraniem nowych możliwości, więc kontrola gry rozumiana jako unikanie błędów prowadzi jedynie do niepewności i strachu.

Podczas warsztatów dyspokinezy, które prowadziłam w jednej z polskich uczelni muzycznych, niemal wszyscy uczestnicy (a zgłosiło się ponad siedemdziesiąt osób) niezależnie od instrumentu, skarżyli się na bóle podczas gry, tremę, brak efektów ćwiczenia itp. Nie mam wątpliwości, że ci studenci na drodze swojej edukacji muzycznej niewiele mieli szans na własne poszukiwania pod kierunkiem mistrza nienarzucającego swoich rozwiązań, a naprowadzającego na właściwe dla ucznia.

Często problem zaczyna się już od tzw. ustawiania aparatu gry. Zmianie nauczyciela towarzyszy nierzadko „korekta” i w ten sposób kolejni pedagodzy odciskają na danym uczniu swoje piętno...

Jedną z głównych przyczyn różnych dolegliwości zawodowych muzyków (niewyłączając porzucania gry na instrumencie) jest brak umiejętności wyrażenia swoich wyobrażeń dźwiękowych własnym językiem muzycznym, a nie językiem pedagogów, u których się uczyło. Opieranie się jedynie na nawet najdoskonalszych, ale obcych wzorach, prowadzi często do napięć i nie motywuje do grania, gdyż po prostu nie sprawia tyle przyjemności, ile wyrażanie tego, co sami – „sprowokowani” przez nauczyciela – odkryliśmy (van de Klashorst, 2002).

Jak więc uczyć, aby uniknąć tych wszystkich problemów? Braku zaangażowania i dobrej woli muzykom-pedagodom nie można zarzucić...



Biorąc pod uwagę odkrycia współczesnej neurobiologii i ich wpływ na nauki pedagogiczne, można by powiedzieć, że jednym z głównych zadań nauczyciela w procesie nauki gry jest kreowanie możliwości różnych doświadczeń i porównań, dzięki którym uczeń zostaje naprowadzony na właściwy (ale własny) wybór, a ten zostaje następnie utrwalany przez ćwiczenie.

Współczesna neurofizjologia podkreśla, że emocjonalność ma fundamentalne znaczenie dla uczenia się, zapamiętywania i kierowania procesami motorycznymi podczas ćwiczenia (Hildebrandt, 2014; Spitzer, 2006). Dlatego większość problemów muzyczno-technicznych daje się rozwiązywać poprzez obrazowe nawiązywanie do wziętych z codzienności emocjonalnych i motorycznych zachowań (Saxer, 2006). Uczeń czerpie wówczas z puli własnych, indywidualnych doświadczeń i przenosi je w naturalny sposób na instrument (*notabene* takie podejście do uczenia ma w pedagogice muzycznej też długą tradycję).

Aby tak pokierować procesem nauczania, nauczyciele potrzebują nie tylko rzetelnej wiedzy o muzyce, jej historii, stylach, formach itd., lecz także wiedzy dotyczącej szeroko pojmowanej fizjologii muzyki, a zwłaszcza procesów psycho- i sensomotorycznego rozwoju człowieka. Tylko wtedy będą w stanie nadać poszukiwaniom ucznia właściwy kierunek.

I nie chodzi tu jedynie o wiedzę teoretyczną. Aby z empatią dla ucznia nadzorować jego rozwój, trzeba skonfrontować się z tą problematyką w odniesieniu do samego siebie. Z tego względu wiele uczelni i szkół muzycznych na świecie proponuje studentom i nauczycielom kursy, które rozwijają świadomość ciała (np. Feldenkrais, Dispokinesis) i uwrażliwiają na różne sposoby dotarcia do własnego psychofizycznego potencjału.

Tempora mutant... więc nie wystarczy już uczyć tak, jak było się samemu uczonym. Ciągłe aktualna jest stara prawda, że aby zadbać o rozwój ucznia, nauczyciel musi zadbać przede wszystkim o rozwój własny.

Tradycja prawdziwych mistrzów są przecież nieustanne poszukiwania...

Hamburg, maj 2017.

Bibliografia

- Hildebrandt H. (2014), *Ausgewählte Informationen aus der Neuropsychologie für die Dispokinesis – Weiterbildung*. Zürich: Schweizerisches Hochschulzentrum für Musikphysiologie.
- Van de Klashorst G.O. (2002), *The disposition of the musician*. Amsterdam: Brockmanns & Van Poppel B.V.
- Mahlert U. (2016), *Arnold Schönberg als Lehrer. Üben & Musizieren*, nr 1, s. 37.
- Saxer M. (2006), *Spiel – und Übeanweisungen für motorische Automatisierungsprozesse beim Instrumentalspiel*; w: U. Mahlert (red.), *Handbuch Üben. Grundlagen. Konzepte. Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, s. 229–241.
- Spitzer M. (2006), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

