

# PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA

Tom XLVII (LXI)

PW

nr 5 2014 (styczeń-czerwiec)

---



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
Warszawa 2014

#### REDAKCJA

redaktor naczelna dr hab. Barbara Weigl, APS  
zastępca redaktor naczelnej dr hab. Grażyna Poraj, UŁ  
sekretarze redakcji dr Justyna Melonowska, APS, dr Magdalena Rowicka, APS  
sekretarz techniczny redakcji Magdalena Poraj-Weder, doktorantka UW

#### RADA NAUKOWA

prof. dr hab. Marta Bogdanowicz, UG  
dr hab. Elżbieta Dryll, UW  
prof. dr hab. Barbara Fatyga, UW  
prof. dr hab. Maria Ledzińska, UW  
prof. dr hab. Wiesława Limont, UMK  
prof. dr hab. Elżbieta Tarkowska, APS  
dr Zuzanna Toeplitz, UW  
Teresa Ogrodzińska, prezeska zarządu Fundacji Rozwoju Dzieci  
im. Jana Amosa Komeńskiego

dr Barbara Malak-Minkiewicz, International Association for the Evaluation  
of Educational Achievement (IEA)  
prof. Oleg Kokun, Instytut Psychologii Akademii Nauk Ukrainy  
prof. Franz Mönks, Radboud University Nijmegen  
prof. Peter Moss, Institute of Education University of London

#### REDAKTOR STATYSTYCZNY

dr hab. Wiesław Szymczak, UŁ

#### REDAKTORZY JEZYKOWI

Anna Luto-Pietrzak (język polski)  
Anna Maria Kopinski (język angielski)

Tłumaczenie na język angielski – Renata Wójtowicz

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2013

ISSN 00-33-2860

#### Adres redakcji

Redakcja czasopisma „Psychologia Wychowawcza”  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ul. Szczęśliwicka 40  
02-353 Warszawa

psychologiawychowawcza@aps.edu.pl  
www.aps.edu.pl/wydawnictwo/czasopisma/  
e-psychologiawychowawcza.pl

## SPIS TREŚCI

<i>Prof. dr hab. Ziemowit Włodarski (1925–2014)</i> (Ewa Czerniawska) . . . . .	7
---	---

### PRACE PSYCHOLOGICZNE

Wiesława Limont – <i>„Inny świat? Czy nieznanym ich własny?”</i> . Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności . . . . .	8
Maryla Goszczyńska – <i>Między wiedzą o gospodarce a zachowaniami ekonomicznymi</i> . . . . .	28
Aneta Przepiórka, Agata Błachnio, Michał Meisner – <i>Predyktory wyników w nauce na różnych etapach edukacji</i> . . . . .	50
Dorota Turska, Magda Mrozik – <i>Orientacje motywacyjne a osiągnięcia szkolne z matematyki. Psychologiczne znaczenie ogłoszonego „przełomu edukacyjnego”</i> . . . . .	67
Robert Pawlak – <i>Dyskusje i spory na temat wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolletnich</i> . . . . .	79
Anna Antonina Nogaj – <i>Wsparcie pedagogiczne w edukacji muzycznej</i> . . . . .	91

### KULTUROWE I SPOŁECZNE KONTEKSTY WYCHOWANIA

Grażyna Kutra – <i>Czas w wychowaniu</i> . . . . .	105
Janusz Morbitzer – <i>Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców</i> . . . . .	115
Grażyna Poraj – <i>Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej</i> . . . . .	131
Marta Witkowska, Anna Stefaniak, Michał Bilewicz – <i>Stracone szanse? Wpływ polskiej edukacji o zagładzie na postawy wobec Żydów</i> . . . . .	147

### STRACONA DEKADA

Maria Ledzińska – <i>Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych</i> . . . . .	161
--	-----

### PROBLEMY PRAKTYKI PSYCHOLOGICZNEJ

Małgorzata Świącicka – <i>Dylematy psychologa pracującego z rodzicami dzieci z objawami ADHD. Problem kontroli i wspierania autonomii w wychowaniu dzieci mających problemy z samokontrolą zachowania</i> . . . . .	171
---	-----

ANNA ANTONINA NOGAJ

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Instytut Psychologii

## WSPARCIE PEDAGOGICZNE W EDUKACJI MUZYCZNEJ

*Są profesorowie, za którymi większość uczniów poszłaby w ogień – i inni, których uczniowie panicznie się boją, i tacy, których czczą i uwielbiają.*

*Bywają lekcje, które się przeżywa jak uroczystość, i takie, na które czeka się przez szereg dni z radosną niecierpliwością i inne, z których czasem wychodzi się jak po bolesnym wyrwaniu zęba.*

Kazimierz Witkomirski

**Streszczenie:** Artykuł koncentruje się wokół problematyki wsparcia pedagogicznego, które jest traktowane jako fundamentalny czynnik w strukturze psychologicznych kompetencji nauczycieli. Perspektywa edukacji uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży pozwala na wskazanie swoistości procesu kształcenia młodych adeptów sztuki muzycznej, w której indywidualna relacja ucznia z nauczycielem stanowi doskonały grunt do rozwoju idei wsparcia pedagogicznego. W artykule zaprezentowano główne obszary psychologicznych kompetencji nauczycieli-instrumentalistów, wskazując na ich elastyczność wynikającą z etapu muzycznego kształcenia ucznia. Ponadto podkreślono

istotną rolę wspierającej postawy nauczyciela w sytuacji doświadczania przez uzdolnione muzycznie dzieci i młodzież różnorodnych trudności, które mogą pojawić się w procesie muzycznej edukacji. Wskazano też możliwości wspomagania rozwoju i procesu kształcenia osób wybitnie utalentowanych w zakresie sztuki muzycznej. Na podstawie literatury dokonano usystematyzowania cech, zachowań i umiejętności nauczyciela doskonałego, którego postawa oddaje ideę wsparcia pedagogicznego.

**Słowa kluczowe:** wsparcie pedagogiczne, kompetencje pedagogiczne, edukacja muzyczna, wspomaganie rozwoju

## WPROWADZENIE

Tematyka artykułu wywodzi się z trzech obszarów zainteresowań badawczych i aktywności praktycznych (psychologii – pedagogiki – sztuki muzycznej), których drogi krzyżują się w kontekście problematyki edukacji muzycznej. Zauważalne jest powszechne wykorzystywanie pojęcia wsparcia w samym definiowaniu idei edukacji, wychowania i kształcenia. Ich celem jest bowiem wspieranie rozwoju osobowości człowieka, w kierunku zmian jego kompetencji życiowych (Brezinka, za: Mietzel, 2003; Rubacha, 2009).

W literaturze psychologicznej podkreśla się znaczenie wsparcia społecznego jako zjawiska związanego z występowaniem między ludźmi interakcji i więzi społecznych, dzie-

ki którym możliwe jest otrzymywanie pomocy, zwłaszcza w sytuacjach trudnych (Sęk, Brzezińska, 2008; Sęk, Cieślak, 2006).

Wsparcie jest także pojęciem bliskoznacznym w stosunku do wspomaganie rozwoju, w ramach którego następuje bezpośrednie oddziaływanie na osobę potrzebującą, zgodnie z jej indywidualnymi potrzebami i planami życiowymi (Kaja, 2010).

W kontekście praktyki szkolnej wsparcie społeczne definiowane jest jako proces długoterminowej relacji interpersonalnej, która motywuje do rozwoju i socjalizacji (Dołęga, 2000). Ponadto, w praktyce szkolnej specjalistyczna pomoc skierowana na uczniów ma charakter pomocy psychologiczno-pedagogicznej, której najogólniejsze wyjaśnienie także podkreśla rolę wsparcia w rozwiązywaniu problemów rozwojowych, wychowawczych i edukacyjnych dzieci i młodzieży (Książek, 2001).

Równie powszechne zastosowanie pojęcia wsparcia można zaobserwować wśród społeczności szkół muzycznych, gdzie szczególną wartością edukacyjną przejawiają wspierający nauczyciele lub rodzice dziecka muzycznie uzdolnionego, tym samym zwiększając jego szanse na powodzenie w muzycznej działalności (Manturzevska, 1974; Lipka, 2009; Welch, Ockelford, 2009; Creech, 2009).

W odniesieniu do praktyki szkolnej przywołany będzie termin wsparcie pedagogiczne, które jest segmentem szeroko rozumianego wsparcia społecznego.

Wsparcie pedagogiczne zostało uszczegółowione w ramach psychologii kształcenia, która jest odrębną subdyscypliną psychologiczną występującą w procesie edukacji, w tym wychowania i kształcenia (Mietzel, 2003). Uwzględniając przedłożone przesłanki, można powiedzieć, że **wsparcie pedagogiczne jest aktywnością/postawą nauczyciela skierowaną na ucznia, która wspomaga ich wzajemne relacje, oddziałując na metody i formy uczenia się, nauczania oraz procesy motywowania do nauki**. Szerokie rozumienie pojęcia wsparcia pedagogicznego pozwala także na uwzględnienie kontekstu uwarunkowań środowiskowych ucznia.

## WSPARCIE PEDAGOGICZNE A KSZTAŁCENIE MUZYCZNE

Problematyka wsparcia pedagogicznego w procesie edukacji uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży została podjęta w prezentowanym artykule z intencją poprawy jakości oddziaływań pedagogicznych skierowanych na uczniów szkół muzycznych. Ponadto zauważono, że wsparcie pedagogiczne udzielane przez nauczycieli w szkole muzycznej, szczególnie uwzględniając perspektywę indywidualnego kontaktu z uczniem, można porównać do terminowania, które jest procesem kształcenia, przez osoby znaczące, w określonym środowisku kulturowym i rzemieślniczym. Terminowanie polega na uczeniu się poprzez aktywne działanie i naśladowanie nauczyciela-mistrza. Największym walorem terminowania jest aktywne współuczestnictwo ucznia i nauczyciela w praktycznym podejmowaniu zawodowej aktywności (Mietzel, 2003).

W środowisku nauczycieli szkół muzycznych zauważalna jest także potrzeba integrowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej w ramach pedagogiki muzycznej (Jankowski, 1990). Ponadto wzrasta konieczność nieustannego poszerzania wiedzy, umiejętności i kompetencji życiowych, których efektem powinna być gotowość nauczycieli do dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów. Tego rodzaju umiejętności nauczycieli są ważne w każdym typie szkolnictwa – szkolnictwo muzyczne nie stanowi tutaj wyjątku. W ramach pracy pedagogicznej bowiem nauczyciele wszystkich specjalności mają kontakt z uczniami doświadczającymi

szerokiego spektrum trudności, z tytułu deficytów rozwojowych lub podwyższonego poziomu zdolności ogólnych czy też specjalnych (Bissinger-Ćwierz, 2013).

Wsparcie pedagogiczne udzielane przez nauczycieli powinno uwzględniać perspektywę psychologii rozwojowej, która wskazuje zakres możliwości i warunków psychofizycznych dzieci i młodzieży w poszczególnych latach życia i na poszczególnych etapach nauki (Mietzel, 2003).

Głównymi filarami wsparcia pedagogicznego – według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. oraz z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – są kompetencje nauczycieli, które umożliwią im rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie jego indywidualnych możliwości psychofizycznych (por. Jas, Jarosińska, 2010).

Szkoły muzyczne w Polsce, z uwagi na specyficzne formy kształcenia – charakteryzujące się wysoką częstotliwością bezpośrednich relacji ucznia z nauczycielem – posiadają duże możliwości udzielania wsparcia pedagogicznego. W szkolnictwie muzycznym na nauczycielach-instrumentalistach, zwanych także nauczycielami przedmiotu głównego, spoczywa największy ciężar związany z odpowiedzialnością za indywidualne kształcenie. W najwyższym stopniu są oni zobligowani do uwzględniania zróżnicowanego potencjału rozwojowego i zdolności uczniów, z którymi prowadzą zajęcia. Nauczyciel gry na instrumencie jest nie tylko dydaktykiem, lecz także wychowawcą kształtującym samoocenę uczniów, ich motywację do nauki, hierarchię wartości oraz poczucie sensu nauki (Gliniecka-Rękawik, 2007). Dlatego pedagog w szkolnictwie muzycznym powinien znać zasady dydaktyki z zakresu swojej specjalności artystycznej, posiadać szeroki zakres kompetencji pedagogicznych, umożliwiających moderowanie silnie zindywidualizowanej osobowości ucznia (Konaszkiwicz, 1998).

### PEDAGOGICZNE KOMPETENCJE NAUCZYCIELI W PROCESIE WSPIERANIA UCZNIA NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACJI MUZYCZNEJ

Kompetencje pedagogiczne rozumiane są jako zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi dysponuje nauczyciel. Spośród licznych prób klasyfikacji kompetencji nauczycieli-pedagogów warto wskazać na najbardziej ogólny podział kompetencji na **specjalistyczne** (zawodowe, w tym dydaktyczne) oraz **osobowościowe** (podwyższony poziom inteligencji emocjonalnej i społecznej) (Prücha, 2006). Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wpływają przede wszystkim na ich umiejętność wspierania możliwości ucznia poprzez pozytywne i podmiotowe nastawienie do niego, umiejętność redukcji nadmiernego poziomu stresu, konstruktywne rozwiązywanie trudnych sytuacji oraz poprzez stawianie wymagań możliwych do realizacji na określonym poziomie edukacyjnym (Hammer, 1994).

Znaczenia kompetencji specjalistycznych nauczycieli, zwłaszcza w sferze artystyczno-wykonawczej w zakresie nauczania gry na instrumencie, nie da się przecenić. Stanowią one warunek *sine qua non* rozpoczęcia pracy pedagogicznej w szkolnictwie artystycznym. Są moderatorem relacji uczeń-nauczyciel/mistrz.

Centralną strukturą dojrzałej osobowości nauczyciela-pedagoga, jako moderatora relacji mistrz-uczeń, jest poczucie odpowiedzialności za ucznia i proces kształcenia (Olbrycht, 1998). Efektywną i pomyślną edukacją dziecka w szkole muzycznej zapewni nauczyciel-instrumentalista charakteryzujący się m.in.: dojrzałością emocjonalną, zrów-

noważeniem, zaangażowaniem, odpornością na trudy codziennej pracy, koncentracją na uczniu – a nie na sobie (Hewitt, 2006; Konaszekiewicz, 2009).

W procesie muzycznej edukacji relacja ucznia z nauczycielem ulega różnorodnym przemianom, wynikającym przede wszystkim z osiągania przez ucznia coraz większej dojrzałości psychofizycznej i emocjonalno-społecznej. Odwołując się do modelu przebiegu życia muzyków na przykładzie badań biograficznych Marii Manturzewskiej (1990) oraz trój etapowego modelu muzycznej edukacji wyłonionego na podstawie badań Lauren Sosniak (1997), można wskazać specyfikę zmian w relacji ucznia z nauczycielem na poszczególnych etapach rozwoju i edukacji muzycznej.

W początkowym okresie edukacji muzycznej pierwszy nauczyciel instrumentu powinien charakteryzować się przyjaznym nastawieniem do dziecka i muzyki, pozytywną emocjonalnością, umiejętnością czerpania radości i satysfakcji z pracy z małymi dziećmi oraz inwencją twórczą w zakresie metod i strategii oddziaływań pedagogicznych na dziecko (Manturzewska, 1990; Jaślar-Walicka, 1999). Niestety, badania Magdaleny Glinieckiej-Rękawik (2007) przeprowadzone wśród uczniów kilku polskich szkół muzycznych wskazały, że uczniowie, którzy nie kontynuowali edukacji muzycznej na wyższym poziomie, wspominali swoich pierwszych nauczycieli jako osoby, które nie charakteryzowały się wyżej wspomnianymi pozytywnymi i oczekiwanymi umiejętnościami. Można przypuszczać, że brak wsparcia, zrozumienia i życzliwości ze strony pedagoga przedmiotu głównego był jedną z przyczyn ich niskich osiągnięć muzycznych, co w konsekwencji doprowadziło do rezygnacji z nauki w szkole muzycznej na wyższym poziomie edukacyjnym.

Podobne rezultaty badań uzyskała Małgorzata Chmurzyńska (2012). Prowadząc badania nad stylami pracy nauczycieli-instrumentalistów, przeprowadzonych w związku z Raportem o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia w Polsce, zauważyła rozbieżność między deklarowaniem (przez wielu nauczycieli) wiedzy o doniosłej roli wzmocnień, pochwał i stwarzaniu przyjaznej atmosfery podczas lekcji muzyki a wprowadzaniem dyrektywnego stylu nauczania, w którym dominowały krytyka ucznia i ekspercka pozycja nauczyciela.

Należy zauważyć, że młodszy wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel staje się jedną z najważniejszych osób znaczących w życiu dziecka (Jabłoński, za: Appelt, 2005). Początek edukacji szkolnej to czas, w którym dziecko przejawia autentyczną wewnętrzną motywację do poznawania nowych rzeczy i czerpie satysfakcję z nabywania nowych umiejętności (Mierzejewska-Orzechowska, 1999). Wyniki obserwacji uczniów na początkowym etapie kształcenia muzycznego pozwalają przypuszczać, że tylko indywidualny kontakt ucznia z nauczycielem, aktywnie podążającym za potrzebami edukacyjnymi i poznawczymi dziecka, pozwala wypracować wewnętrzną motywację do nauki muzyki także na wyższych etapach kształcenia (Welch, Ockelford, 2009).

Na drugim etapie muzycznej edukacji, charakteryzującym się zwiększaniem precyzji techniczno-wykonawczej oraz motywacji ucznia, nauczyciel podejmuje rolę osoby bardziej wymagającej i dyrektywnej (Jaślar-Walicka, 1999). Ponadto do zadań nauczyciela, uczącego młodą osobą uzdolnioną muzycznie, jest wdrażanie do samodzielnej pracy, kształtowanie poczucia własnej wartości, precyzyjne i konkretne określanie celów możliwych do realizacji (Mierzejewska-Orzechowska, 1999).

Dopiero trzeci etap muzycznej edukacji, dotyczący młodzieży i studentów szkół muzycznych, może zmienić kontakt ucznia z nauczycielem w autentyczną relację mistrz-uczeń. Wynika to przede wszystkim z dojrzałości emocjonalnej i muzycznej ucznia oraz z jego gotowości do wszechstronnego czerpania wiedzy muzycznej (Manturzewska, 1990). Młodzież utalentowana muzycznie szuka swoich mistrzów bardzo często poza macierzystą

szkołą lub podejmuje decyzję o zmianie nauczyciela na takiego, który w jego oczach charakteryzuje się większym autorytetem.

Rozwój kompetencji muzycznych młodego adepta sztuki jest ściśle związany z typem osobowości i poziomem kompetencji jego pedagoga, a w szczególności z wartościami przez niego wyznawanymi (Konaszkiewicz, 2001). Indywidualny kontakt ucznia z nauczycielem-mistrzem sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia oraz może wykraczać poza tematykę związaną *stricte* z muzycznym wykonawstwem. Nauczyciel-mistrz staje się wówczas przewodnikiem nie tylko po arkanach sztuki muzycznej, lecz także sztuki życia (Smendzianka, 2004). Ponadto znamienne wydają się słowa pedagoga Aleksandra Nalaskowskiego mówiące o tym, że „nauczyciel nie musi być mistrzem, ale musi umieć doprowadzić do mistrzostwa” (za: Konaszkiewicz, 2004, s. 54).

Indywidualna relacja ucznia z nauczycielem jest jednym z kluczowych elementów, wskazujących na specyfikę funkcjonowania uczniów realizujących naukę w szkole muzycznej. W zdecydowanym stopniu to właśnie psychologiczne kompetencje nauczycieli mają istotny decydujący wpływ na postawę i zaangażowanie ucznia do nauki muzyki, a tym samym mogą przekładać się na jego późniejsze osiągnięcia. Nauczyciel uwzględniający zasady pedagogiki indywidualnej będzie w takim stylu nauczania dostrzegał zalety, które staną się czynnikami wzmacniającymi mobilizację ucznia do intensywnej pracy intelektualnej i techniczno-wykonawczej.

Uczeń w szkole muzycznej, poza indywidualnym kontaktem z nauczycielem gry na instrumencie, doświadcza także licznych kontaktów z innymi nauczycielami, u których podejmuje naukę przedmiotów ogólnokształcących i teoretyczno-muzycznych. Nauczyciele przedmiotów ogólnych i muzycznych, realizujący swoje przedmioty w formie zajęć grupowych, nie są zwolnieni z obowiązku rozwoju własnych kompetencji pedagogicznych. Będą one ułatwiały podejmowanie działań o charakterze wsparcia pedagogicznego, rozumianego jako jednego z podstawowych celów edukacji szkolnej, którego efektem jest pomysłowość życiowa absolwenta, ukształtowana na podstawie kompetencji naukowych, społecznych i obywatelskich (Gołębiak, 2008).

## WZORCOWE POSTAWY I KOMPETENCJE NAUCZYCIELI

Analizując literaturę dotyczącą kompetencji nauczycieli-pedagogów, można wyróżnić następujące ich składniki:

- wysoki poziom umiejętności porozumiewania i komunikowania się;
- zdolność do unikania przyczyn zakłóceń i barier komunikacyjnych;
- umiejętność wszechstronnego motywowania uczniów do nauki;
- zdolność aktywizowania uczniów do współpracy w grupie, jak i do działań indywidualnych;
- elastyczność w dostosowywaniu własnego stylu nauczania do stopnia dojrzałości uczniów i ich poziomu indywidualnych zdolności;
- umiejętność kontroli stresu i redukcji napięć emocjonalnych wśród uczniów (Hammer, 1994).

Kompetencje te są spójne z modelem *pedagoga-instrumentalisty doskonałego* (Wroński, 1979), którego obok szeroko rozumianej komunikatywności, charakteryzuje także zdolność spójnego przekazywania wiedzy o sztuce i o tajnikach aparatuowo-warsztatowych w zakresie gry na instrumencie. Chodzi o bezbłędną umiejętność doboru repertuaru oraz autentyczną chęć poznania zainteresowań muzycznych i bieżących spraw ucznia.



Carl Flesch – jeden najwybitniejszych metodyków gry skrzypcowej (za: Markiewicz 2008) wskazał trzy typy pedagogów, których postawy i kompetencje zawodowe warte są naśladowania:

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

Idealem byłoby posiadanie przez nauczycieli wszystkich wymienionych właściwości. Ich rozwój – w strukturze kompetencji nauczycieli – jest często efektem stażu pracy i doświadczenia. To praktyka pedagogiczna pozytywnie koreluje z poszerzaniem wachlarza kompetencji psychologicznych i szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych, których efektem jest podnoszenie jakości nauczania i osiągnięć muzycznych uczniów (Lehmann, Sloboda, Woody, 2007).

Do cech osobowości pedagogów-artystów wartych naśladowania należą:

- **wewnętrzna autonomia** – dzięki której nauczyciel nie będzie ulegał różnorodnym presjom zewnętrznym;
- **autentyczność w ujawnianiu siebie;**
- **empatia** – dającą podstawę do budowania relacji opartych na zrozumieniu, szacunku i życzliwości;
- **odpowiedzialność** za siebie oraz za uczniów;
- **odwaga** w głoszeniu własnych ideałów (Konaszkiewicz, 2001).

Doniesienia z badań z zakresu psychologii i pedagogiki muzycznej pozwalają zauważyć, że wyższy poziom osiągnięć edukacyjnych i artystycznych w zakresie muzycznego wykonawstwa osiągają uczniowie, którzy mają kontakt z bardziej ekstrawertywnymi nauczycielami. Dotyczy to zwłaszcza edukacji w pierwszym okresie nauki muzyki. W późniejszych latach kształcenia muzycznego poziom ekstrawertyzmu nauczycieli może się zmniejszać na rzecz muzycznej refleksyjności (Kemp, 2000).

Inne badania (Rosenthal, Jacob, za: Davidson i in., 2009) wskazują, że wysokie osiągnięcia mają uczniowie, których nauczyciele przejawiają wysokie oczekiwania edukacyjne w stosunku do swoich uczniów. Ponadto uczniowie o wysokich osiągnięciach muzycznych deklarują, że ich nauczyciel przedmiotu głównego był przyjacielski, uprzejmy i pogodny (Davidson i in., 2009).

Wnioski wskazują, że kompetencje pedagogiczne nauczycieli mają dla jakości edukacji i efektywności nauczania fundamentalne znaczenie.

## WSPARCIE PEDAGOGICZNE TALENTÓW MUZYCZNYCH

Szczególną grupę uczniów stanowią osoby utalentowane, które wymagają tworzenia optymalnego „środowiska psychologicznego” charakteryzującego się zapewnieniem im możliwości wszechstronnego i swobodnego rozwoju intelektualnego, twórczego i psychofizycznego, przez wszystkich nauczycieli uczących (Gluska, 2010a). Takim

uczniom niezbędne jest stworzenie w środowisku szkolnym specjalistycznego oddziaływania pedagogicznego, edukacyjnego, zapewnienie fachowej opieki wychowawczej opartej na udzielaniu psychologicznego i emocjonalnego wsparcia. Tworzenie optymalnych warunków kształcenia i rozwoju dla dzieci szczególnie uzdolnionych jest jednocześnie jednym z głównych celów reform szkolnictwa polskiego od lat 90. XX wieku. Utalentowana młodzież stanowi bowiem szansę dla rozwoju przyszłego społeczeństwa (Książek, 2004).

W świetle literatury, zdefiniowanie pojęcia „uczeń zdolny” („utalentowany”) – podobnie jak wielu innych pojęć w naukach społecznych i humanistycznych – nie jest łatwe. Uwzględniając psychologiczny kontekst definiowania ucznia zdolnego, należy w pierwszej kolejności podkreślić, że uczeń zdolny to taki, który przejawia wysoki poziom ilorazu inteligencji, posiada duże osiągnięcia szkolne oraz wysoki poziom myślenia twórczego.

Uczniowie zdolni mają także silną potrzebę poznawania świata, otaczającej ich rzeczywistości i poszerzania wiedzy. Potrafią oderwać się od utartych schematów i doskonale odnajdują się w nowych sytuacjach. Mają przyjemność realizacji nowych i wymagających zaangażowania intelektualnego zadań (Partyka, 1999; Bates, Munday, 2005; Smith, 2008; Taraszkiewicz, Karpa, 2009). Wysoka inteligencja, ujawniająca się w giętkości myślenia i łatwości uczenia się, predestynuje ich jednocześnie do wybitnych osiągnięć szkolnych (Tyszkowa, 1990).

Przekładając zaprezentowaną charakterystykę na ucznia zdolnego kształtującego się w szkole muzycznej, należy podkreślić, że podstawowym komponentem predestynującym dzieci i młodzież do kształcenia muzycznego są oczywiście specyficzne zdolności muzyczne. Ujawniają się one przede wszystkim podwyższoną muzyczną wrażliwością, łatwością zapamiętywania elementów i struktur muzycznych oraz wyobraźnią dźwiękową i wrażliwością emocjonalno-estetyczną na muzykę (Manturzevska, 1974). Poziom muzycznych zdolności i tempo ich rozwoju są jednak uzależnione od takich czynników jak: motywacja ucznia, jego zainteresowania, cechy osobowości, stymulacja środowiska szkolnego i rodzinnego. Czynniki te różnicują uczniów szkół muzycznych na *continuum*, od niskiego poziomu osiągnięć muzycznych, do wysokiego poziomu charakteryzującego talenty muzyczne.

*Talent muzyczny* to „szczególna struktura osobowości rozwinięta na podłożu wybitnych zdolności specyficznie muzycznych (percepcyjnych, przeżyciowych i wykonawczych) i w specyficzny sposób na muzykę ukierunkowanej motywacji i aktywności psychicznej” (Manturzevska, 1990, s. 79). Ponadto osoby utalentowane muzycznie charakteryzują się tworzeniem dzieł muzycznych i osiągnięciami muzycznymi na zdecydowanie wyższym poziomie niż dzieła i osiągnięcia innych osób, rozwijających się w podobnych warunkach. Mają także nadprzeciętną wrażliwość sensoryczno-emocjonalną w zakresie muzyki, nadprzeciętną łatwość w asymilacji wszelkiej wiedzy muzycznej i uczenia się oraz charakteryzują się spontaniczną aktywnością w zakresie realizacji wszelkich wyzwań muzycznych (Manturzevska, 1969, 1980). Motywacja muzyczna i wewnętrzny przymus tworzenia i aktywności w zakresie muzyki stanowią integralny element osobowości talentów muzycznych (Landau, 1990; Pytlak, 1999).

Na podstawie zarysowanej charakterystyki utalentowanych muzycznie dzieci i młodzieży warto wskazać rolę pedagogicznego wsparcia, które dostosowane jest do indywidualnych potrzeb rozwojowych i do specyfiki wybitnych zdolności adeptów sztuki muzycznej. Akceleracja rozwoju muzycznego pociąga za sobą konieczność rozwoju i doskonalenia wszystkich form kompetencji nauczycieli. W ramach trzech sfer psycho-

społecznego funkcjonowania nauczyciela-instrumentalisty kształcącego ucznia o zaawansowanym poziomie zdolności i kompetencji muzycznych (Pembrook, Craig, 2002), wyróżnia się: cechy wewnętrzne/indywidualne, zdolność budowania relacji z innymi oraz stymulowanie rozwoju grupy. W ramach specyfiki właściwości indywidualnych zwrócono uwagę na takie predyspozycje nauczyciela, jak: umiejętność kształtowania atmosfery zaufania, zapewnianie uczniom poczucia bezpieczeństwa psychofizycznego, silnie ukształtowane ego nauczyciela, sumiennosc w realizacji obowiązków pedagogicznych, odpowiedzialność, kreatywność i twórcze rozwiązywanie problemów, stabilność emocjonalna, wysoki poziom energetyczności, entuzjazm w realizowaniu zadań związanych z nauczaniem, ogólne poczucie szczęścia wynikające z życiowego optymizmu, niezależność i samodzielność (samowystarczalność) w realizacji zawodowych wyzwań, schludność w stylu bycia i schludność otoczenia, brak zachowań o charakterze kompulsywnym oraz wysoki poziom samokontroli i samodyscypliny. W zakresie kompetencji wynikających z kształtowania relacji z innymi ludźmi zwrócono uwagę, że nauczyciel wybitnie uzdolnionych dzieci i młodzieży charakteryzuje się: okazywaniem empatii i opiekuńczością, chęcią do podejmowania celowej rozmowy, gotowością do udzielania szeroko rozumianego wsparcia społecznego, gotowością do podejmowania kontaktów z młodzieżą, przyjacielskim i łagodnym nastawieniem w kontaktach interpersonalnych, ufnością i wiarą w potencjał drugiego człowieka, wrażliwością emocjonalną i optymalnym poczuciem humoru. Natomiast w ramach kompetencji nauczyciela wskazujących na umiejętność pracy z grupą uczniów szczególnie uzdolnionych wskazano na takie obszary kompetencji, jak: zdolność do budowania autorytetu wśród uczniów, efektywność we wprowadzaniu zasad współpracy między uczniami oraz w relacji z nauczycielem, jasność zasad systematyzujących i dyscyplinujących pracę uczniów oraz przewidywalność w zakresie oczekiwań pracy grupy.

Przedstawiony opis obejmuje niemal wszystkie sfery psychospołecznego funkcjonowania człowieka, co wskazuje, że o jakości wsparcia pedagogicznego świadczy zintegrowana struktura osobowości nauczyciela. Jej osiągnięcie pozwala na realizowanie wysokiego standardu pracy pedagogicznej z najzdolniejszymi przedstawicielami młodego pokolenia.

Szczególną kompetencją nauczyciela jest umiejętność okazywania zrozumienia i udzielania uczniom wsparcia w sytuacjach doświadczania trudności o charakterze specyficznym artystycznym, rozwojowym lub emocjonalnym (Markiewicz, 2008; Welch, Ockelford, 2009). W dalszej części opisano najbardziej powszechne trudności, których mogą doświadczać uzdolnione muzycznie dzieci i młodzież, wraz ze wskazaniem tych młodych ludzi oczekiwań w zakresie wsparcia.

## WSPARCIE PEDAGOGICZNE W SYTUACJACH TRUDNYCH DOŚWIADCZANYCH PRZEZ UCZNIÓW SZKÓŁ MUZYCZNYCH

Dzieci i młodzież uzdolnione muzycznie, realizujące program kształcenia w szkołach artystycznych, narażone są na liczne sytuacje trudne, których efektem mogą być różnego rodzaju przeciążenia czy trudności natury psychologicznej.

Po pierwsze, podobnie jak wszyscy, są narażone na całą gamę trudności natury edukacyjno-rozwojowej. Dla przykładu: uczniowie szkół muzycznych nie są wolni od doświadczania trudności związanych z nabywaniem wiedzy, wśród których dominującym zjawiskiem są specyficzne trudności w uczeniu się (Gluska, 2012). Coraz częściej

wśród uczniów szkół artystycznych diagnozowane są także takie zaburzenia rozwojowe, jak autyzm czy zespół Aspergera. W spektrum symptomów owych zaburzeń, obok upośledzenia umiejętności społecznych, mogą rozwijać się zdolności artystyczne na bardzo wysokim poziomie (Attwood, 2006).

Po drugie, młodzi adeptci sztuki muzycznej mogą także doświadczać bardzo zróżnicowanych trudności rodzinnych, np. doświadczanie braku akceptacji dla rozwoju własnych aspiracji muzycznych czy szeregu nieprzewidywalnych, a tragicznych w skutkach, okoliczności życiowych. Przytoczone wydarzenia mogą w znaczący sposób wpłynąć – często negatywnie – na rozwój i przebieg muzycznej edukacji (Manturzevska, 2010).

Po trzecie, intensywny trening zdolności muzycznych oraz stymulowanie rozwoju muzycznych kompetencji i umiejętności może wywoływać trudności natury specyficznie muzycznej. W procesie muzycznej edukacji uczniowie mogą doświadczać swoistej nieharmonijności w rozwoju wybranych muzycznych kompetencji. Do trudności o specyficznie artystycznym charakterze zaliczyć należy m.in. zarówno nieprawidłowości w rozwoju wybranych czynników muzycznego uzdolnienia, jak i trudności aparatowo-wykonawcze oraz nieprawidłowości w relacjach między nauczycielami, uczniami i/lub rodzicami, a także przeciążenia emocjonalne oraz doświadczanie tremy w sytuacji występu publicznego i na etapie przygotowań (Statkiewicz, 1977; Gluska, 2010b).

W świetle prezentowanych analiz, wskazujących na możliwość występowania swojstkich trudności wśród uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży, należy podkreślić znaczenie kompetencji pedagogicznych nauczycieli, ułatwiających uczniom realizowanie różnorodnych zadań edukacyjnych. Wsparciem pedagogicznym, ułatwiającym rozwój potencjalnych zdolności ucznia, będzie wówczas:

- planowanie procesu uczenia się poprzez realizację zadań o zróżnicowanym charakterze, których wykonanie będzie dodatkową formą stymulowania rozwoju ucznia;
- omawianie z uczniem różnorodnych strategii jego postępowania, które ułatwią uczniowi minimalizowanie negatywnych skutków doświadczania sytuacji problemowych;
- kształtowanie szeroko rozumianych kompetencji w zakresie zarządzania sobą, wskazujących na rozumienie zasad dobrej „sztuki życia”;
- pomoc uczniom w ocenie ich mocnych i słabych stron psychospołecznego funkcjonowania i uczenia się;
- stwarzanie okoliczności zwiększających poczucie podmiotowości ucznia i wzmacnianie jego zdolności do podejmowania odpowiedzialnych decyzji;
- wzmacnianie autonomii uczniów w zakresie rozwiązywania problemów;
- kształtowanie okoliczności ułatwiających dialog i wzmacniających poczucie własnej wartości (por. Hallam, 2006).

Wyniki badań w zakresie poczucia otrzymywania wsparcia przez uzdolnionych muzycznie uczniów polskich szkół artystycznych (Gluska, 2011) wskazały, że to właśnie nauczyciele-instrumentaliści przekazują najwięcej wsparcia o emocjonalnym i informacyjnym charakterze. Wsparcie od nauczycieli gry na instrumencie jest dla uczniów tak samo ważne, a niekiedy ważniejsze i bardziej odczuwalne niż wsparcie od rodziców. Uczniowie uzdolnieni muzycznie, bez względu na poziom osiągnięć artystycznych, podkreślili znaczenie wsparcia wartościującego, jakiego doświadczają zarówno ze strony rodziny, szkolnych rówieśników, jak i od nauczycieli różnych specjalności.

Podsumowując, problematyka wsparcia pedagogicznego dotyczy szerokiego spektrum zagadnień związanych z procesem edukacji. Umiejętność okazywania wsparcia pedago-

gicznego przez nauczyciela stanowi jedną z ważnych kompetencji, rozwijanych na podstawie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Zaniedbanie tej kompetencji może spowodować nieodwracalne, negatywne skutki w psychice młodych adeptów sztuki muzycznej. W procesie kształcenia uczniów uzdolnionych muzycznie, a tym samym bardzo wrażliwych na sztukę i podatnych na jej wielopłaszczyznowe odczuwanie, warto dbać o taką stymulację procesu kształcenia, która zapewni adeptom sztuki muzycznej wszechstronny i bezpieczny rozwój muzycznych – i nie tylko – zdolności. Aby ten rozwój mógł przebiegać pomyślnie, niezbędne jest, by ten kto naucza, nieustannie pogłębiał swoją wiedzę o sztuce, umiejętności wykonawcze oraz kompetencje pedagogiczne.

Współcześni nauczyciele (szkół artystycznych także) zobowiązani są do ukończenia Studium Pedagogicznego w zakresie własnej specjalności instrumentalnej. Studium Pedagogiczne to jednak tylko wstęp do budowania warsztatu kompetencji, których wymaga indywidualna praca z uczniem uzdolnionym muzycznie. Wraz z nabywaniem doświadczenia wynikającego z codziennej pracy, nauczyciel-instrumentalista powinien charakteryzować się niesłabnącą ciekawością poznawczą. Powinien także, w różnych źródłach, szukać odpowiedzi na pytanie *jak pracować z uczniami* przejawiającymi odmienne cechy temperamentu, osobowości, zdolności poznawcze i muzyczne? Na to pytanie odpowiedź może dać nie tylko literatura, lecz także uczestnictwo w kursach doskonalących pracę nauczycieli szkół muzycznych. Bezценne są także kontakty z innymi doświadczonymi pedagogami oraz warsztaty metodyczne. Ponadto w ostatnim czasie coraz większym powodzeniem cieszą się indywidualne spotkania o terapeutycznym charakterze nauczycieli-instrumentalistów z psychologami i pedagogami specjalizującymi się w pracy w szkolnictwie muzycznym. Ich celem jest bezpośrednia pomoc skierowana do nauczyciela w zrozumieniu psychospołecznego funkcjonowania ucznia z poszanowaniem jego indywidualności.

#### BIBLIOGRAFIA

- Appelt, K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. (s. 259–301). Gdańsk: GWP.
- Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bates, J., Munday, S. (2005). *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*. Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber.
- Bissinger-Ćwierż, U. (2013). *Wdrażanie w szkolnictwie artystycznym* Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej*, 1, 107–119.
- Chmurzyńska, M. (2012). *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*. W: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnostyka – problemy – wnioski modelowe*. (s. 35–54). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Creech, A. (2009). *The role of the family in supporting learning*. W: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (s. 295–306). New York: Oxford University Press.
- Davidson J.W., Howe M.J.A., Sloboda J.A. (2009). *Environmental factors in the development of musical performance skills over the life span*. W: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music*. (s. 188–206). New York: Oxford University Press.
- Dołęga, Z. (2000). *Wsparcie społeczne w kontekście edukacji*. *Psychologia Rozwojowa*, 5, 3–4, 359–376.
- Gliniecka-Rękawik, M. (2007). *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów*

- szkoły muzycznej. W: B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. (s. 76–85). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Gluska, A. (2010a). Rola wychowawcy w rozwoju uczniów wybitnie zdolnych. W: D. Zając (red.), *O kompetencjach współczesnych wychowawców. Perspektywa praktyki edukacyjnej*. (s. 77–87). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gluska, A.A. (2010b). Charakterystyka pomocy psychologiczno-pedagogicznej w świetle trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych. W: M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (Nogaj) (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*. (s. 65–73). Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina.
- Gluska, A.A. (2011). *Psychospołeczne korelaty osiągnięć muzycznych uczniów szkół muzycznych*. Nieopublikowana praca doktorska. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Gluska, A. (2012). Psychologiczna sytuacja ucznia. W: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy – problemy – wnioski modelowe*. (s. 135–175). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Gołębniak, B.D. (2008). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. (T. 2, s. 98–122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.
- Hammer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo VEDA.
- Hewitt, A. (2006). A Q study of music teachers' attitudes towards the significance of individual differences for teaching and learning in music. *Psychology of Music*, 34(1), 63–80, <http://pom.sagepub.com> [dostęp: 29.05.2008].
- Jankowski, W. (1990). *Psychologia muzyki a pedagogika*. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. (s. 329–335). Warszawa: WSiP.
- Jankowski, W. (2012). Wprowadzenie. W: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego. Diagnozy – problemy – wnioski modelowe*. (s. 7–18). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Jas, M., Jarośnińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- 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 (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. (s. 163–170). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Kaja, B. (2010). *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: GWP.
- Kemp, A.E. (2000). *The Musical Temperament*. New York: Oxford University Press.
- Konaszkiewicz, Z. (1998). Pedagog w świecie zagrożonych wartości. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*. (s. 11–21). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Konaszkiewicz, Z. (2001). *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Konaszkiewicz, Z. (2004). Z zagadnień kształtowania indywidualności artysty. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny*. (s. 39–62). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Konaszkiewicz, Z. (2009). Osobowościowe uwarunkowania pracy nauczyciela w szkole muzycznej. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*. (s. 11–35). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Książek, W. (2001). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Landau, E. (1990). *The Courage to be gifted*. Unionville–New York–Toronto–Ontario: Trillium Press.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J.A., Woody, R.H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lipka, E. (2009). Współpraca między szkołą muzyczną a środowiskiem rodzinnym z perspektywy rodziców. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*. (s. 157–171). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Manturzevska, M. (1969). Struktura talentu muzycznego w ujęciu psychologów muzyki. W: H. Kotarska (red.), *Struktura, czynniki rozwoju i metody pomiaru zdolności muzycznych. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*. Zeszyt 116. (s. 7–18). Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska, M. (1974). Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. W: *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do psychologii muzyki*. Zeszyt 147. T. III. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska, M. (1980). Talent muzyczny w świetle badań naukowych. W: W. Janowski (red.), *Podstawy kształcenia muzycznego*. T. II. *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*. (s. 6–20). Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska, M. (1990). Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. (s. 305–327). Warszawa: WSiP.
- Manturzevska, M. (2010). Rola poradnictwa psychologicznego w rozwoju młodych talentów muzycznych. W: M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (Nogaj) (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*. (s. 57–64). Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina.
- Manturzevska, M., Kotarska, H., Miklaszewski, L., Miklaszewski, K. (1990). Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. (s. 51–81). Warszawa: WSiP.
- Markiewicz, L. (2008). *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego.
- Mierzejewska-Orzechowska, K. (1999). Cechy i charakterystyka optymalnego nauczyciela w szkole muzycznej w świetle doświadczeń psychologa. W: M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. (s. 171–178). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP.
- Olbrycht, K. (1998). Odpowiedzialność pedagoga muzyki. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*. (s. 91–106). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: CMPP-P MEN.
- Pembroke, R., Craig, C. (2002) Teaching as a profession. W: R. Colwell, C. Richardson (red.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (s. 786–817). Oxford: Oxford University Press.
- Průcha, J. (2006) Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. T. 2. (s. 293–316). Gdańsk: GWP.
- Pytlak, A. (1999). *Talent muzyczny w procesie rozwoju i kształcenia*. Warszawa: TEMP.
- Rubacha, K. (2009). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. (T. 1, s. 21–33). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2006). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. (s. 11–28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H., Brzezińska, A.I. (2008). Podstawy pomocy psychologicznej. W: J. Strelau,

- D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (T. 2, s. 735–784). Gdańsk: GWP.
- Smendzianka, R. (2004). Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny – wybrane zagadnienia. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny*. (s. 13–21). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Smith, D.D. (2008). Wybitne zdolności i rozwijanie talentów. W: A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski (red.), *Pedagogika specjalna*. (T. 2, s. 274–318). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo APS.
- Sosniak, L.A. (1997). From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning. W: F.R. Wilson, F.L. Roehmann (red.), *Music and Child Development*. (s. 274–289). St. Louis: MO, MMB Music.
- Statkiewicz, K. (1977). Działalność warszawskiej poradni psychologiczno-pedagogicznej dla szkół muzycznych. W: *Dorobek i perspektywy rozwoju psychologii i pedagogiki muzyki w PRL*. (T. 2, s. 234–248). Warszawa: Instytut Pedagogiki Muzycznej Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej.
- Taraszkiewicz, M., Karpa, A. (2009). *Jak wspierać zdolnego ucznia?* Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.
- Welch, G., Ockelford, A. (2009). The role of the institution and teachers in supporting learning. W: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (s. 307–319). New York: Oxford University Press.
- Wroński, T. (1979). *Zdolni i niezdolni. O grze i antygrze na skrzypcach*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

## PEDAGOGICAL SUPPORT IN MUSIC EDUCATION

**Abstract:** The article centers around the issues of pedagogical support, which is regarded as a fundamental factor in the structure of teachers' psychological competence. The perspective of the education of musically gifted children and adolescents makes it possible to show the specific character of this education, where the individual student-teacher relationship provides an excellent basis for the development of the idea of pedagogical support. The article presents the main areas of teacher-instrumentalists' psychological competence, pointing to its flexibility resulting from the stage of a student's music education. Moreover, it underlines the important role of the teacher's

supportive attitude when musically gifted children and adolescents experience various difficulties that may occur in the process of music education. It also points out the possibilities of supporting the development and education of individuals who are highly gifted in music. Based on the literature, the author systematizes the characteristics, behaviors and skills of a perfect teacher whose attitude conveys the idea of pedagogical support.

**Key words:** pedagogical support, pedagogical competence, music education, development support