

RÓŻNICE W POZIOMIE OSIĄGNIĘĆ MUZYCZNYCH A PSYCHOSPOŁECZNE FUNKCJONOWANIE MŁODYCH INSTRUMENTALISTÓW

Anna Antonina Nogaj¹

DIFFERENCES IN THE LEVEL OF MUSICAL ACHIEVEMENTS
AND THE PSYCHOSOCIAL FUNCTIONING OF YOUNG INSTRUMENTALISTS

Summary. The issue of psychosocial functioning of musicians fits into the area of research in the field of music psychology. The research raises the problem of how much young musicians-instrumentalists, who achieve various levels of achievements in the process of musical education, differ in terms of psychological functioning. Assuming that musical abilities are a condition *sine qua non* determining the level of musical achievements, an emphasis was put on measuring selected variables that are psychosocial in nature, such as personality, social support, stress coping strategies, and the level of musical sensitivity in terms of aesthetic assessment of music. The key research question was to verify whether pupils/young musicians-instrumentalists who achieve artistic successes and are appreciated at music competitions as well as get high marks from music experts have a different constellation of psychosocial features than students with a low level of musical achievements? The theoretical part also refers to the issue of subjectivity in the assessment of music.

The results of the research indicate the existence of significant correlation between high levels of musical achievements and sensitivity in terms of aesthetic assessment of music, positive thinking and attitude towards public performances, increased conscientiousness and a sense of social support (in various dimensions) from selected people in the immediate environment.

Key words: achievements, musical abilities, personality, social support, stage fright coping styles

Uwarunkowania osiągnięć muzycznych są jednym z najbardziej znaczących oraz intrygujących obszarów badawczych w psychologii muzyki. Poza treściami naukowymi, które ugruntowują teoretyczną wiedzę z zakresu funkcjonowania

¹ Wydział Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Faculty of Psychology, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz), ORCID: 0000-0002-7179-9740.

Adres do korespondencji: Anna Antonina Nogaj,
e-mail: nogaj@ukw.edu.pl

uczniów uzdolnionych muzycznie, mają one duże znaczenie aplikacyjne i zwiększają szanse na realizowanie efektywnej dydaktyki oraz opieki wychowawczej i opiekuńczej w środowisku szkół muzycznych.

Zróźnicowanie czynników, wpływających na powodzenie ucznia uzdolnionego muzycznie, jest niemal nieograniczone. Uzależnione są one zarówno od właściwości indywidualnych, jak i środowiskowych ucznia. W świetle analizy literatury (Manturzevska, 1974; Wilson, Roland, 2002; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Hallam, 2008; Creech, 2009; Welch, Ockelford, 2009) oraz doświadczeń własnych autorki do badań nad predyktorami osiągnięć muzycznych wybrano takie zmienne, jak: (1) poziom zdolności muzycznych, który jest warunkiem podstawowym w kształceniu muzycznym dzieci i młodzieży, (2) strategię radzenia sobie z treścią, (3) cechy osobowości, (4) wsparcie społeczne otrzymywane od osób z najbliższego otoczenia. Nadrzędnym celem prezentowanych badań jest zweryfikowanie występowania różnic w psychospołecznym funkcjonowaniu uczniów szkół muzycznych, którzy posiadają zróżnicowany poziom osiągnięć artystycznych. W części teoretycznej artykułu omówiono psychospołeczny kontekst osiągnięć muzycznych w kształceniu młodych instrumentalistów. Scharakteryzowano najważniejsze obszary psychospołecznego funkcjonowania uczniów szkół muzycznych z podkreśleniem specyficznych zdolności zaradczych wynikających z umiejętności radzenia sobie z treścią. Następnie zaprezentowano wyniki badań, w których – w pierwszej kolejności – każda ze zmiennych była zweryfikowana w grupach uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych. Wyniki analizy dyskryminacyjnej pozwoliły na oszacowanie, jakimi konstelacjami psychospołecznymi uwarunkowań wyróżniają się uczniowie o wysokim, przeciętnym lub niskim poziomie osiągnięć muzycznych.

Osiągnięcia i ocenianie w kontekście edukacji muzycznej

W procesie szkolnej edukacji *osiągnięcia* dotyczą przede wszystkim wyników pracy uczniów, które w zdecydowanej większości poddawane są ocenianiu. Jednocześnie są one silnie związane z całym procesem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, w zakresie zdobywania określonej wiedzy, rozwijania zdolności uczniów, ich zainteresowań oraz wynikających z kształtowania motywacji, przekonań i postaw edukacyjnych (Niemierko, 1999, 2007). W świetle dużej liczby czynników warunkujących powodzenie edukacyjne ucznia ocenianie osiągnięć jest jednym z najgoręcej dyskutowanych tematów we współczesnej dydaktyce i psychologii kształcenia. Dotyczy to również uczniów szkół muzycznych. Efektywność estradowa młodego artysty stanowi jedno z podstawowych kryteriów osiągnięć muzycznych (por. Manturzevska, 2006). Zagadnienie *oceniania osiągnięć* tym bardziej wymaga uwagi, gdyż muzyka jest zjawiskiem niewymiernym, a jej odbiór i ocena są w szczególności sponożone subiektywnymi odczuciami słuchaczy (Jordan-Szymańska, 1990). Innej oceny występu muzycznego dokona laik, który w swojej ocenie opierać się będzie głównie na ogólnym wrażeniu artystycznym, a innej

ekspert muzyczny. Na przestrzeni ostatnich 70 lat nauczyciele muzyki i metodycy gry na instrumentach muzycznych, a także artyści muzycy podejmujący się funkcji jurorów podczas konkursów muzycznych, opracowali wiele kryteriów ułatwiających dokonywanie oceny wykonawstwa muzycznego (za: Miklaszewski, 2006). Kryteria te dotyczą m.in. takich obszarów, jak aparat gry, sprawność techniczna, zgodność z tekstem nutowym, intonacja, kultura dźwięku, muzykalność, frazowanie, stylowość wykonania, pamięć muzyczna czy odporność psychiczna. Ponadto szkolnictwo artystyczne w Polsce ma ujednolicony system oceniania w zakresie przedmiotów muzycznych, którego zapisy zawarte są w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 24 sierpnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych. Niniejsze Rozporządzenie reguluje skalę ocen i ich wartości punktowe. Daje ono także podstawę do konstruowania szczegółowych kryteriów oceniania przez szkolne komisje przedmiotowe, które uwzględniają specyfikę zajęć muzycznych oraz różnorodność wymagań ze względu na specjalność instrumentalną. Otrzymanie przez ucznia określonej oceny w sposób automatyczny ujawnia jego poziom osiągnięć w zakresie danego przedmiotu.

Niestety, pomimo licznych szczegółowych kryteriów, ocenianie muzyki nadal nie jest prostym zadaniem i często pozostaje nieobiektywne. Związane jest to z różnorodnymi psychologicznymi uwarunkowaniami, które ujawniają się w procesie słuchania i oceniania wykonań muzycznych. Jeśli jednak zaufamy ocenom szkolnym przyznawanym przez ekspertów muzycznych, pedagogów, instrumentalistów, nadal pozostaje wątpliwość, czy na osiągnięcia muzyczne składać się mają tylko oceny z przedmiotu głównego (z gry na instrumencie), czy mają to być oceny ze wszystkich przedmiotów muzycznych (Manturzevska, 1990).

Problematyka zdolności muzycznych a pomiar osiągnięć muzycznych

Analiza prac z zakresu psychologii zdolności wskazuje na różnorodność w strukturze zdolności wśród dzieci i młodzieży. Uczniowie szkół muzycznych także nie zawsze przejawiają harmonijny rozwój w zakresie wszystkich wymiarów muzycznego uzdolnienia. Zdarzają się uczniowie, którzy doskonale rozwijają się w obszarach instrumentalnego wykonawstwa, a nie mają zdolności i motywacji do nauki przedmiotów teoretyczno-muzycznych. Występują też sytuacje odwrotne, w których uczniowie posiadający szeroką wiedzę teoretyczno-muzyczną przejawiają niskie kompetencje w zakresie gry na instrumencie. Indywidualne przypadki tego rodzaju wymagają zróżnicowanych kryteriów oceniania i kategoryzowania osiągnięć uczniów. W świetle różnorodnych rozważań można wskazać, iż pojęcie osiągnięć muzycznych, zarówno w literaturze, jak i w praktyce, rozumiane jest dwojako. Z jednej strony może dotyczyć poziomu wiedzy o muzyce, o jej podstawach teoretycznych i o wrażliwości słuchowej. Z drugiej strony może dotyczyć poziomu osiągnięć w zakresie muzycznego wykonawstwa, które analizowane jest na

podstawie ocen z przedmiotu głównego oraz na podstawie analizy ewentualnych nagród i wyróżnień uzyskanych podczas egzaminów lub konkursów muzycznych. W tym obszarze osiągnięcia muzyczne będą także uzależnione od:

- umiejętności radzenia sobie z treścią i korzystania ze wsparcia udzielanego przez osoby z otoczenia (Juslin i in., 2004; Davidson, Burland, 2008);
- muzykalności i wrażliwości estetycznej w zakresie muzycznego wykonawstwa (Kemp, Mills, 2002; Hallam, 2008);
- motywacji, samooceny i wkładanego w ćwiczenie wysiłku (O'Neill, McPherson, 2002; Austin, Renwick, McPherson, 2008; O'Neill, 2009).

Rzetelny pomiar osiągnięć muzycznych jest także uzależniony od celu pomiaru. Wybrany uczeń może bowiem przejawiać zupełnie inny poziom osiągnięć, jeśli kryteria pomiaru będą miały różne cele poznawcze. Są uczniowie, którym zależy na ocenach, a inni pracują dla efektów. Uczniowie różnią się też poziomem zaangażowania w aktywność muzyczną i przejawiają zróżnicowany indywidualny standard wymagań. Dlatego w tym miejscu należy jeszcze raz podkreślić, iż oceny szkolne nie mogą być jedynym wyznacznikiem poziomu osiągnięć ucznia. Jednak wskazane wątpliwości nie zmniejszają szansy na podejmowanie diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej w zakresie rozpoznawania uwarunkowań osiągnięć, choć przypominają o metodologicznych ograniczeniach, które warto uwzględnić w procesie tworzenia planu badań.

Strategie radzenia sobie z treścią, osobowość ucznia i otrzymywane wsparcie społeczne ze strony otoczenia

Dość powszechne w edukacji muzycznej jest stwierdzenie, że jedną z przyczyn braku osiągnięć wśród uczniów szkół muzycznych są różnego rodzaju trudności wynikające z występowania tremy podczas występów publicznych, które niejednokrotnie skutkują przerwaniem wielu pięknie zapowiadających się karier muzycznych (Kępińska-Welbel, 1999). Postrzeganie tremy (Rubinstein, 1976) jako ceny, którą artyści płacą za cudowne przeżycia związane z wykonywaniem muzyki, jest metaforycznym przełożeniem teorii stresu Hansa Selyego na świat muzyki, dźwięków i występów publicznych. Teoria ta zakłada istnienie dwóch kryteriów stresu, do których zalicza *eustres/dobry stres* – motywujący człowieka do wysiłku i osiągnięć życiowych oraz *dystres/zły stres* – niosący cierpienie i dezintegrację psychiczną (Terekla, 2008). W środowisku muzycznym *dobry stres* charakteryzuje treść mobilizującą, a *zły stres* ujawnia się w tremie paraliżującej. Treść mobilizująca zwiększa powodzenie podczas publicznych występów oraz charakteryzuje osoby o wyższym poziomie osiągnięć muzycznych. Natomiast treść paraliżująca zmniejsza poziom wykonania przygotowanego repertuaru oraz charakteryzuje osoby o niższym poziomie osiągnięć muzycznych (Chwedorowicz, 1991; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007).

Efektywność radzenia sobie z treścią bardzo często zależy od wielu indywidualnych czynników osoby, m.in. takich jak dominujące cechy osobowości (Kemp,

1996; Kemp, Mills, 2002) oraz funkcjonowania w określonym kontekście społecznym, który ujawnia się m.in. w poczuciu otrzymywanego od otoczenia wsparcia społecznego (Creech, 2009).

Cechy osobowości często determinują także efektywność ćwiczenia na instrumencie, np. osoby bardziej introwertyjne przejawiają silniejszą tendencję do podejmowania codziennego wysiłku związanego z ćwiczeniem na instrumencie (Kemp, 2009), a tym samym zwiększa się prawdopodobieństwo, iż osiągną więcej na drodze artystycznej. Poziom otwartości, odwagi i towarzyskości jest różnicowany wśród instrumentalistów różnych specjalności (Gaunt, Hallam, 2009), m.in. smyczkowców wyróżnia większa powściągliwość, a dęciaków większa towarzyskość (por. Guettler, Hallam, 2002; Kemp, Mills, 2002). Osobowość sceniczna wyróżnia tych występujących publicznie, którzy nie tylko doskonale radzą sobie z sytuacją występu publicznego, ale także ujawniają wyrazistą ekspresję emocjonalną i pobudzenie na poziomie ciała, wywołując wśród słuchaczy wrażenie głębokiej integracji z prezentowanym utworem (Davidson, 2009).

Z kolei wsparcie społeczne jest efektem interakcji z otoczeniem społecznym, a o jego jakości świadczą przede wszystkim relacje osoby z innymi ludźmi (por. Jaworska-Obój, Skuza, 1986). W kontekście edukacji muzycznej szczególnego wsparcia udzielanego uczniom uzdolnionym artystycznie oczekuje się od rodziców i nauczycieli – przede wszystkim od nauczycieli instrumentów (Jaślar-Walicka, 1999; Konkol, 1999; Gembris, Davidson, 2002). Wysoki poziom osiągnięć muzycznych jest częściej zauważany wśród osób, które w dzieciństwie doświadczały wsparcia i zrozumienia ze strony najbliższych, ważnych osób ze swojego otoczenia (Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Nogaj, 2008). Potwierdzają to wyniki badań realizowanych wśród dzieci szkolnych: aktywne towarzyszenie dziecku przez rodziców podczas codziennych muzycznych obowiązków (Creech, 2009) oraz aktywne uczestnictwo rodzica w lekcjach muzyki (Davidson i in., 2009) przyczyniały się do wyższych osiągnięć wśród uczniów, w porównaniu do dzieci nieposiadających tak zaangażowanych rodziców w muzyczną edukację swojego dziecka.

Dlatego też, omawiając psychologiczną sytuację ucznia szkoły muzycznej, a także doświadczonego artysty muzyka, nie można pominąć kwestii związanych z:

- samym rozwojem zdolności muzycznych (Manturzevska, 1974; Hallam, 2008), które stanowią podstawę do prawidłowego rozwoju muzycznego i pomyślniej edukacji,
- określonym cechami osobowości, szczególnie w zakresie przystosowania społeczno-emocjonalnego, które sprzyjają realizacji wymagań edukacji muzycznej (Manturzevska, 1969; Kotarska, 1990; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Bissinger-Ćwierz, 2010),
- czynnikami motywacyjnymi, warunkującymi efektywne ćwiczenie na instrumencie (O'Neill, McPherson, 2002; Mornell, 2009),
- odpornością psychiczną, a tym samym ze strategiami radzenia sobie z treścią podczas egzaminów i innych występów publicznych (Wilson, Roland, 2002),

- jakością relacji z nauczycielami, a szczególnie z nauczycielem przedmiotu głównego, a także relacjami z rodziną czy przyjaciółmi, którzy powinni stanowić pierwotne źródło budowania poczucia bezpieczeństwa i wsparcia społecznego (Manturzevska, 1974; Creech, 2009; Welch, Ockelford, 2009).

Metodologia badań

Cel badań

Głównym celem badań było wskazanie swoistych różnic w zakresie psychospołecznego funkcjonowania uczniów szkół muzycznych, którzy przejawiają zróżnicowany poziom osiągnięć artystycznych. Wyniki badań pozwoliły z jednej strony odpowiedzieć na pytanie o poziom występowania określonych psychospołecznych cech wśród współczesnych uczniów szkół muzycznych, a z drugiej strony ujawniły swoiste czynniki różnicujące uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć artystycznych. Główne pytanie badawcze dotyczyło tego, *czy istnieją różnice między poszczególnymi wymiarami zdolności muzycznych, cechami osobowości, poziomem otrzymywanego wsparcia społecznego oraz strategiami radzenia sobie z treścią wśród młodych instrumentalistów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych?*

W opracowaniu niniejszego pytania badawczego odwołano się bowiem do:

- wyników badań z zakresu efektywnych strategii radzenia sobie ze stresem (Steptoe, Fidler, 1987; Wilson, Roland, 2002; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Juslin, 2009), które ujawniają, iż podejmowanie optymalnych strategii radzenia sobie z treścią wśród różnych grup muzyków przyczynia się do budowania pewności siebie i zwiększania samoskuteczności w zakresie muzycznego wykonawstwa;
- modelu zdolności muzycznych (por. Manturzevska, 1990) oraz badań z zakresu predyktorów powodzenia w szkolnictwie muzycznym (Manturzevska, 1974; Sękowski, 1989; Bissinger-Ćwierz, 2009), po których analizie można stwierdzić, że uczniowie szkół muzycznych różnią się poziomem zdolności w zakresie podstawowych zdolności słuchowych oraz wrażliwości muzycznej;
- teorii cech osobowości oraz badań z zakresu psychologii kształcenia i psychologii muzyki (por. Kemp, 1981, 1996, 2009; Fontana, 1998; Mietzel, 2003; Costa, McCrae, 2005) udowodniających występowanie istotnych różnic osobowościowych wśród muzyków różnych specjalności, przejawiających zróżnicowaną efektywność własnej pracy oraz poziom osiągnięć muzycznych;
- literatury z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania gry na instrumentach muzycznych (Wroński, 1996; Jaślar-Walicka, 1999; Markiewicz, 2008; Creech, 2009; Hallam, 2008), która wskazuje na występowanie różnic w zakresie efektywności osiągnięć artystycznych ze względu na bezpośredni i pośredni wpływ, jaki mają wspierające postawy rodziców, nauczycieli i rówieśników uczniów szkół muzycznych.

Tabela 1. Zestawienie zmiennych, ich wskaźników i narzędzi badawczych

| ZMIENNA | WSKAŹNIKI | NARZĘDZIE BADAWCZE |
|--|---|--|
| Poziom osiągnięć muzycznych | wysoki ocena z instrumentu głównego 22 pkt i więcej (zgodnie z punktacją szkolnictwa muzycznego) uczestnictwo w konkursach muzycznych (nagrody, wyróżnienia, wyjście z grupy na poziomie szkolnych eliminacji) opinia nauczyciela przedmiotu głównego o wysokim potencjale możliwości artystycznych i wykonawczych | Kwestionariusz osiągnięć artystycznych ucznia (opracowanie własne) |
| | przeciętny punktacja z instrumentu głównego między 16 a 20 pkt pozytywna opinia nauczyciela przedmiotu głównego o potencjale do gry na wybranym instrumencie brak udziału w konkursach pozaszkolnych | |
| | niski punktacja z instrumentu głównego poniżej 15 pkt opinia nauczyciela przedmiotu głównego o niskim poziomie potencjału i kompetencji do profesjonalnego zajmowania się wykonawstwem muzycznym | |
| Strategie radzenia sobie z treścią przez muzyków | Rodzaje strategii: myślenie pozytywne realistyczna ocena sytuacji myślenie katastroficzne dystansowanie się bezradność bagatelizowanie | <i>Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem</i> A. Steptoe, H. Fidler (1987) – polska adaptacja A. Tokarz, J. Kaleńska (2005) |
| Zdolności muzyczne | Zdolność do estetycznej oceny muzyki: wrażliwość rytmiczna (akcent) wrażliwość harmoniczna (harmonia) wrażliwość dynamiczna (natężenie) poczucie frazy muzycznej (artykulacja) | <i>Test Inteligencji Muzycznej</i> H. Winga (1960) – polska adaptacja M. Manturzevska (1972) |
| Cechy osobowości | Neurotyczność (N) Ekstrawersja (E) Otwartość na doświadczenia (O) Ugodowość (U) Sumienność (S) | <i>Inwentarz Osobowości NEO-FFI</i> P. Costa, R. McCrae (1992) – polska adaptacja B. Zawadzki i in. (1998) |
| Wsparcie społeczne | Rodzaje wsparcia: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, wartościujące Źródła wsparcia: rodzice, rodzeństwo, inni krewni, nauczyciel instrumentu, inni nauczyciele, koledzy ze szkoły muzycznej, koledzy spoza szkoły muzycznej, psycholog lub pedagog szkolny | <i>Skala Wsparcia Społecznego Uczniów Szkół Muzycznych</i> A. Nogaj-Gluska (2011); pytania do poszczególnych skal uwzględniały specyfikę kształcenia muzycznego |

Wskaźniki, ich zmienne i procedura pomiaru

Prezentowane badania uwzględniają poniższe zestawienie zmiennych i ich wskaźników, na podstawie zastosowanych narzędzi badawczych (tabela 1).

Do przeprowadzenia analizy statystycznej wykorzystano oprogramowanie Statistica. Poza analizą podstawowych statystyk do weryfikacji różnic między grupami uczniów o różnym poziomie osiągnięć wykorzystano test Kruskala-Wallisa oraz analizę dyskryminacji.

Sposób przeprowadzenia badań

Badania przeprowadzono od stycznia do marca 2011 roku wśród uczniów klas gimnazjalnych i licealnych szkół muzycznych w 10 wybranych miastach Polski. Wszystkie badania były przeprowadzone w formie grupowej, w obecności autorów badań, z wykorzystaniem osób wspomagających nadzór nad samodzielną realizacją zadań przez uczniów.

Badanych proszono o wypełnianie arkuszy testowych mierzących poszczególne zmienne. Jedynie *Test Inteligencji Muzycznej* Winga był testem słuchowym i wymagał odtworzenia nagrania z poszczególnymi zadaniami z płyty CD. Realizacja badań zajmowała każdej grupie uczniów około dwóch godzin zegarowych z przerwą. W pierwszej kolejności uczniowie realizowali *Test Inteligencji Muzycznej*, a następnie wypełniali kwestionariusze dotyczące osobowości, wsparcia społecznego i strategii radzenia sobie z treścią. Wybrani nauczyciele przekazywali także badaczowi informację o poziomie osiągnięć poszczególnych uczniów, aby możliwe było zakwalifikowanie badanych do jednej z trzech grup, gdzie kryterium przynależności stanowił poziom muzycznych osiągnięć.

Charakterystyka badanych

Badana próba liczyła 317 uczniów szkół muzycznych w wieku od 14 do 19 lat, reprezentujących trzy specjalności instrumentalne (instrumenty smyczkowe, klawiszowe lub dęte). Dobór próby badanej miał charakter celowy.

Wśród badanych uczniów:

- dziewczęta stanowiły 65% badanych (207 osób), a chłopcy 35% badanych (110 osób);
- uczniowie ogólnokształcących szkół muzycznych (OSM) stanowili 40% badanych (127 osób), a uczniowie państwowych szkół muzycznych (PSM) stanowili 60% badanych (190 osób);
- uczniowie uczący się na poziomie gimnazjum stanowili 51% badanych (161 osób), a uczniowie uczący się na poziomie liceum stanowili 49% badanych (156 osób);
- uczniowie grający na instrumentach smyczkowych stanowili 35% badanych (110 osób), uczniowie grający na instrumentach klawiszowych stanowili 34%

badanych (109 osób), podobnie uczniowie grający na instrumentach dętych stanowili 31% badanych (98 osób);

- 256 osób (czyli 81%) posiada rodzeństwo, z czego 42% (czyli 107 osób) zadeklarowało, że ich rodzeństwo uczyło się lub uczy w szkole muzycznej.

Dzięki analizom wielodzielczym możliwe było wskazanie, że w grupie osób grających na instrumentach smyczkowych zdecydowanie dominują dziewczęta, a w grupie osób grających na instrumentach klawiszowych i dętych dominują chłopcy.

Wyniki badań

Poziom osiągnięć muzycznych

Wyniki zrealizowanych badań ujawniły, iż dominują uczniowie o przeciętnym poziomie osiągnięć, którzy stanowią 50% badanych. Następną grupę tworzą uczniowie o wysokich osiągnięciach muzycznych, którzy stanowią 33% badanych, a najmniej liczną grupą są uczniowie o niskich osiągnięciach muzycznych, którzy stanowią 17% badanych.

Wyodrębniając samą analizę ocen z instrumentu, można zauważyć, że średnia punktacja (na skali od 12 do 25 pkt) wynosiła $M = 19,74$ pkt, $SD = 2,87$, przy współczynniku zmienności $V = 14,53$, który wskazuje, iż badana grupa jest zbiorowością stosunkowo jednorodną, ale w górnej granicy normy.

Strategie radzenia sobie z treścią

W grupie badanych uczniów dominuje strategia dystansowania się do występów publicznych ($M = 2,18$; $SD = ,30$; $V = 18,72$). Z kolei najniższy wynik uczniowie osiągnęli w zakresie strategii myślenia katastroficznego ($M = 1,70$; $SD = ,54$; $V = 31,60$) i bezradności ($M = 1,70$; $SD = ,60$; $V = 39,01$). Pozostałe strategie, takie jak myślenie pozytywne, realistyczna ocena sytuacji i bagatelizowanie, utrzymały się na przeciętnym poziomie.

Z kolei różnicując uczniów na grupy o zróżnicowanym poziomie osiągnięć (tabela 2, wykres 1 i 2), zauważono, że:

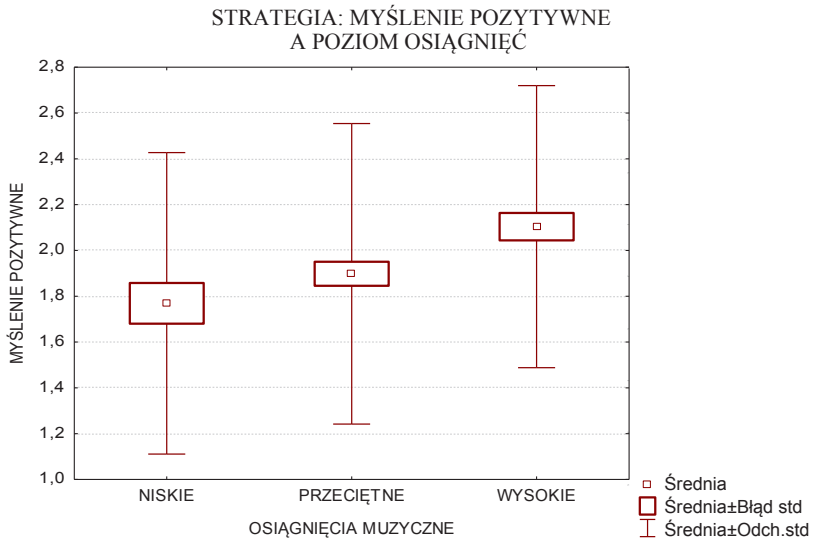
- strategia pozytywnego myślenia istotnie różnicuje uczniów o wysokim poziomie osiągnięć; wielokrotne porównania wartości p oraz analiza średnich pozwalają zauważyć, że uczniowie o wysokich osiągnięciach zdecydowanie częściej stosują strategię pozytywnego myślenia niż uczniowie o przeciętnych i niskich osiągnięciach muzycznych,
- z kolei uczniowie o niskich i przeciętnych osiągnięciach zdecydowanie częściej w porównaniu do uczniów o wysokich osiągnięciach muzycznych przejawiają strategię bagatelizowania,
- pozostałe strategie radzenia sobie ze stresem w sposób istotny nie różnicowały uczniów o różnym poziomie osiągnięć muzycznych.

Tabela 2. Średnie, odchylenia standardowe i współczynnik zmienności oraz wyniki testu Kruskala-Wallisa weryfikującego różnice w zakresie strategii radzenia sobie z treścią wśród uczniów o różnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych

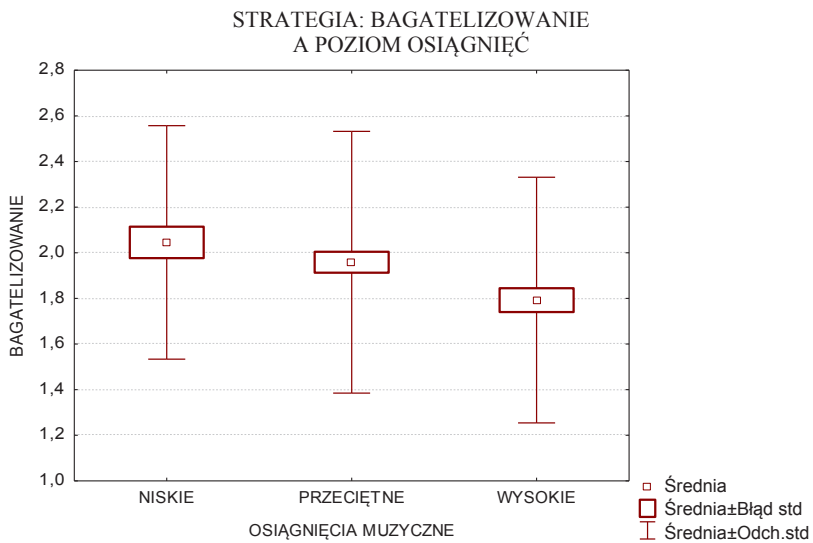
| STRATEGIE RADZENIA SOBIE Z TREŚCIĄ | M (SD) | V | H | p | chi ² | df | Wartość p dla porównań wielokrotnych OSIĄGNIĘCIA | | |
|--|---------------|-------|--------------|-------------|------------------|----|--|----------|------------------|
| | | | | | | | N | P | W |
| POZYTYWNE MYŚLENIE | 1,94 (,65) | 33,56 | 12,37 | ,01* | 16,42 | 2 | N ,45 | P ,45 | W ,01* |
| REALISTYCZNA OCENA SYTUACJI | 1,99 (,52) | 26,17 | ,55 | ,75 | | | | | |
| MYŚLENIE KATASTROFICZNE | 1,71 (,54) | 31,60 | ,22 | ,89 | | | | | |
| DYSTANSOWANIE | 2,18 (,3) | 18,27 | 1,14 | ,47 | | | | | |
| BEZRADNOŚĆ | 1,70 (,6) | 39,01 | ,11 | ,94 | | | | | |
| BAGATELIZOWANIE | 1,91 (,5) | 29,08 | 10,25 | ,01* | 6,91 | 2 | N ,78 | P ,78 | W ,01* |

* $p < ,05$.

Ze względu na brak istotności różnic między grupami nie dokonano podziału porównań wielokrotnych dla wartości p



Wykres 1. Wyniki porównań wielokrotnych między pozytywnym myśleniem (jako strategią radzenia sobie ze stresem) a poziomem osiągnięć muzycznych uczniów

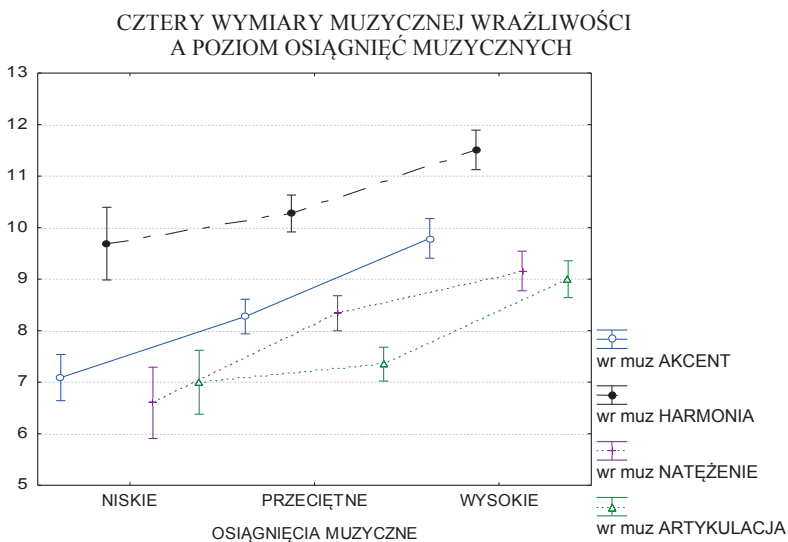


Wykres 2. Wyniki porównań wielokrotnych między bagatelizowaniem (jako strategią radzenia sobie ze stresem) a poziomem osiągnięć muzycznych uczniów

Poziom zdolności muzycznych w zakresie wrażliwości na estetyczną ocenę muzyki

Wyniki wielu badań jednoznacznie wskazują, że uczniowie uczący się w szkołach muzycznych przejawiają istotnie wyższy poziom podstawowych zdolności muzycznych oraz że poziomem zdolności specyficznie muzycznych różnią się także osoby o zróżnicowanym poziomie osiągnięć (Manturzevska, 1972, 1974; Mills, McPherson, 2008). W związku z tym w niniejszym badaniu uwzględniono tylko część *Testu Inteligencji Muzycznej*, który dotyczył zdolności do oceny estetycznej warstwy muzyki, bowiem jest to wymiar stosunkowo rzadziej badany. Analiza wyników pozwala stwierdzić, iż na najwyższym poziomie kształtuje się wrażliwość harmoniczna ($M = 10,6$; $SD = 2,34$; $V = 22,1$), następnie wrażliwość na akcent rytmiczny ($M = 8,6$; $SD = 2,22$; $V = 25,9$), trzecia w kolejności jest wrażliwość na dynamikę i natężenie ($M = 8,3$; $SD = 2,34$; $V = 28,1$), a na ostatnim miejscu, ale nie zdecydowanie gorzej, plasuje się wrażliwość na artykulację ($M = 7,8$; $SD = 2,20$; $V = 28,1$).

Istnieją statystycznie istotne różnice wśród uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć, zarówno w zakresie wyniku ogólnego, jak i w zakresie każdego wymiaru muzycznej wrażliwości. Uczniowie o wysokim poziomie osiągnięć muzycznych przejawiają najwyższy poziom zdolności muzycznych (wrażliwości muzycznej) w zakresie estetycznej oceny muzyki, a uczniowie o niskim poziomie osiągnięć przejawiają istotnie niższy poziom zdolności muzycznych. Analiza wartości p w porównaniach wielokrotnych i wyniki średnie pozwalają na oszacowanie kierunku tych różnic w zakresie każdego z badanych wymiarów (tabela 3, wykres 3).



Wykres 3. Wyniki porównań wielokrotnych między czterema rodzajami muzycznej wrażliwości w zakresie estetycznej oceny muzyki (wrażliwość na akcent, harmonię, natężenie, artykulację) a poziomem osiągnięć muzycznych uczniów

Tabela 3. Średnie, odchylenia standardowe i współczynnik zmienności oraz wyniki testu Kruskala-Wallis'a weryfikującego różnice w zakresie zdolności do estetycznej oceny muzyki (w wymiarze akcentowanie, harmonia, namiętność, artykulacja oraz wynik ogólny) wśród uczniów o różnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych

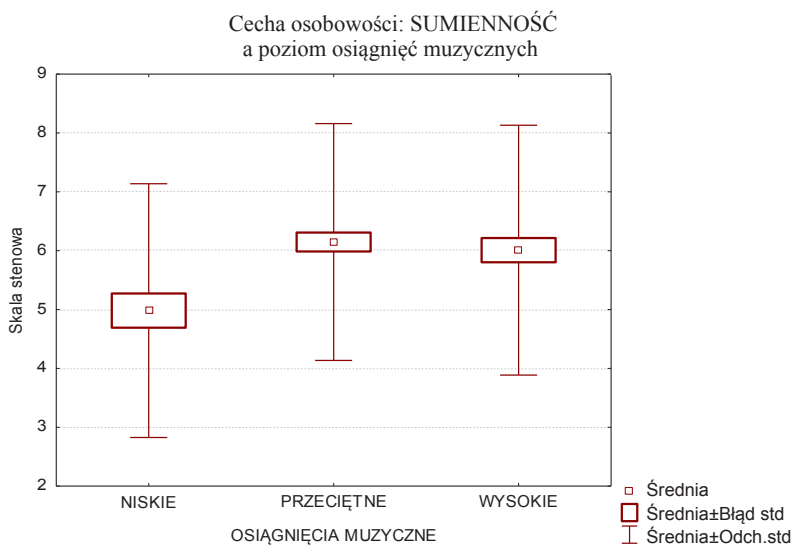
| WRAŻLIWOŚĆ MUZYCZNA | M (SD) | V | H | p | chi ² | df | Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych) OSIĄGNIĘCIA | | |
|------------------------|----------------|------|-------|---------|------------------|----|---|---------|---------|
| | | | | | | | N | P | W |
| AKCENT | 8,6 (2,22) | 25,9 | 63,19 | <,0001* | 51,08 | 2 | N | <,0001* | <,0001* |
| | | | | | | | P | <,0001* | <,0001* |
| | | | | | | | W | <,0001* | <,0001* |
| HARMONIA | 10,6 (2,34) | 22,1 | 26,71 | <,0001* | 24,42 | 2 | N | ,66 | <,0001* |
| | | | | | | | P | ,66 | <,0001* |
| | | | | | | | W | <,0001* | <,0001* |
| NATEŻENIE | 8,3 (2,34) | 28,1 | 36,14 | <,0001* | 11,43 | 2 | N | <,0001* | <,0001* |
| | | | | | | | P | <,0001* | ,01* |
| | | | | | | | W | <,0001* | ,01* |
| ARTYKULACJA | 7,8 (2,2) | 28,1 | 43,31 | <,0001* | 29,17 | 2 | N | 1,00 | <,0001* |
| | | | | | | | P | 1,00 | <,0001* |
| | | | | | | | W | <,0001* | <,0001* |
| Wynik ogólny | 35,3 (6,32) | 17,8 | 89,19 | <,0001* | 61,65 | 2 | N | <,0001* | <,0001* |
| | | | | | | | P | <,0001* | <,0001* |
| | | | | | | | W | <,0001* | <,0001* |

* p <,05.

Cechy osobowości

Rozkład cech osobowości w badanej próbie ujawnia, że wszystkie cechy osobowości plasują się na poziomie przeciętnym, co jest zaskakujące względem pionierskich w polskim szkolnictwie muzycznym wyników badań Marii Manturzewskiej (1974), które podkreślają wyższy poziom neurotyczności i niższy poziom ekstrawersji wśród ówczesnie badanych uczniów warszawskich szkół muzycznych. Wyniki niniejszych badań ujawniają, iż najwyższy poziom uczniowie osiągnęli w zakresie **ugodowości** ($M = 6,4$; $SD = 6,15$; $V = 36,33$), następnie wyróżnia ich **sumienność** ($M = 5,9$; $SD = 2,11$; $V = 35,79$), a kolejne cechy osobowości, wskazane zgodnie z kolejnością występowania to: **ekstrawersja** ($M = 5,8$; $SD = 1,95$; $V = 33,62$), **otwartość na doświadczenia** ($M = 5,5$; $SD = 2,33$; $V = 35,48$) oraz **neurotyczność** ($M = 5,4$; $SD = 2,29$; $V = 42,07$).

Jednak uwzględniając podział uczniów ze względu na ich poziom osiągnięć muzycznych, zauważalna jest jedna istotna różnica. Uczniowie o przeciętnym i wysokim poziomie osiągnięć muzycznych przejawiają istotnie wyższy poziom sumienności w porównaniu do uczniów o niskim poziomie osiągnięć muzycznych (tabela 4, wykres 4).



Wykres 4. Sumienność a poziom osiągnięć muzycznych

Tabela 4. Średnie, odchylenia standardowe i współczynnik zmienności oraz wyniki testu Kruskala-Wallisa weryfikującego różnice w zakresie pięciu cech osobowości wśród uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych

| CECHY OSOBOWOŚCI | M (SD) | V | H | p | chi ² | df | Wartość p dla porównań wielokrotnych OSIĄGNIĘCIA niskie, przeciętne, wysokie | | |
|-------------------------------|---------------|-------|--------------|---------------|------------------|----|---|-------------|-------------|
| | | | | | | | N | P | W |
| NEUROTYCZNOŚĆ | 5,4 (2,29) | 42,07 | 1,42 | ,49 | 1,05 | 2 | N | 1,00 | ,79 |
| | | | | | | | P | 1,00 | 1,00 |
| | | | | | | | W | ,79 | 1,00 |
| EKSTRAWERSJA | 5,8 (1,95) | 33,62 | ,39 | ,98 | 2,41 | 2 | N | 1,00 | 1,00 |
| | | | | | | | P | 1,00 | 1,00 |
| | | | | | | | W | 1,00 | 1,00 |
| OTWARTOŚĆ NA DOŚWIADCZENIA | 5,5 (1,94) | 35,48 | 2,44 | ,29 | 1,28 | 2 | N | ,75 | ,37 |
| | | | | | | | P | ,75 | 1,00 |
| | | | | | | | W | ,37 | 1,00 |
| UGODOWOŚĆ | 6,4 (2,33) | 36,33 | 3,91 | ,14 | 2,57 | 2 | N | 1,00 | ,18 |
| | | | | | | | P | 1,00 | ,49 |
| | | | | | | | W | ,18 | ,49 |
| SUMIENNOŚĆ | 5,9 (2,11) | 35,79 | 12,15 | ,0023* | 6,80 | 2 | N | ,01* | ,02* |
| | | | | | | | P | ,01* | 1,00 |
| | | | | | | | W | ,02* | 1,00 |

* $p < ,05$.

Wsparcie społeczne

Ze względu na bardzo częste potoczne wykorzystywanie pojęcia wsparcia w muzycznej edukacji poznanie badanej grupy w zakresie poczucia otrzymywanego wsparcia społecznego jest jednym z najważniejszych i najbardziej innowacyjnych walorów niniejszej pracy badawczej. Wyniki realizowanych badań pozwalają bowiem odpowiedzieć na pytanie, jaki poziom wsparcia i od kogo uczniowie otrzymują w największym, a jaki w mniejszym zakresie. Badana próba uczniów szkół muzycznych wskazała, że w największym stopniu otrzymują oni wsparcie emocjonalne ($M = 2,99$; $SD = ,42$), następnie wsparcie wartościujące ($M = 2,84$; $SD = ,47$), wsparcie informacyjne ($M = 2,49$; $SD = ,44$), a w najmniejszym stopniu wsparcie instrumentalne ($M = 2,35$; $SD = ,45$). Dane w zakresie rodzajów wsparcia, które uczniowie szkół muzycznych otrzymali od poszczególnych osób lub grup (rodziców, rodzeństwa, dalszych krewnych, nauczycieli, nauczyciela przedmiotu głównego, kolegów ze szkoły muzycznej i spoza szkoły muzycznej oraz psychologa/pedagoga szkolnego – jeśli uprzednio zadeklarowali kontakt z takim specjalistą), ujawniają, że:

- najwyższy poziom wsparcia uczniowie otrzymują od nauczycieli przedmiotu głównego, w zakresie wsparcia informacyjnego ($M = 3,57$; $SD = ,52$; $V = 14,77$),
- wysoki poziom wsparcia emocjonalnego uczniowie otrzymują od nauczycieli przedmiotu głównego ($M = 3,50$; $SD = ,55$; $V = 15,73$), rodziców ($M = 3,47$; $SD = ,55$; $V = 15,93$) oraz od kolegów ze szkoły muzycznej ($M = 3,29$; $SD = ,63$; $V = 19,34$),
- istotnie najniższy poziom wsparcia społecznego uczniowie deklarują od dalszych krewnych ($M = 2,24$; $SD = ,69$) i kolegów spoza szkoły muzycznej ($M = 2,19$; $SD = ,56$),
- najbardziej jednorodne wyniki zauważalne są w zakresie wsparcia wartościującego, a najbardziej różnorodne w zakresie wsparcia informacyjnego – co oznacza, że uczniowie generalnie czują się wartościowi w oczach osób ze swojego najbliższego otoczenia, ale mają świadomość, że szczegółowego instruktażu, konkretnych rad i wskazówek m.in. o radzeniu sobie ze specyfiką w szkole muzycznej mogą doświadczyć od specjalistów z tego środowiska, a nie od wszystkich osób, z którymi mają rozbudowaną sieć kontaktów.

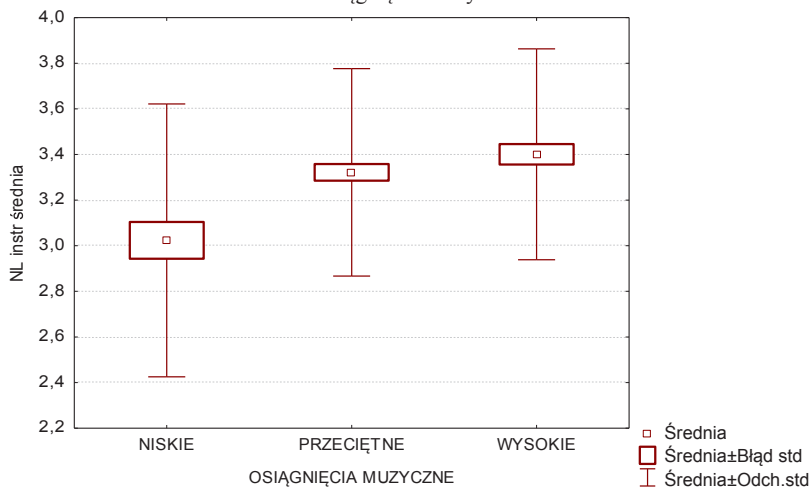
Analizując poziom otrzymywanego wsparcia społecznego, z uwzględnieniem podziału uczniów na grupy o zróżnicowanym poziomie osiągnięć, istotne statystycznie okazały się wyniki wskazujące na fakt, iż:

- uczniowie szkół muzycznych o wysokim i przeciętnym poziomie osiągnięć deklarują w najwyższym stopniu otrzymywanie wsparcia (każdego rodzaju) od nauczycieli przedmiotu głównego – niepokojący jest tutaj fakt, iż uczniowie o niskim poziomie osiągnięć mają poczucie niskiego poziomu otrzymywanego wsparcia,

- uczniowie o wysokim i przeciętnym poziomie osiągnięć muzycznych deklarują także otrzymywanie wyższego poziomu wsparcia wartościującego od innych nauczycieli niż uczniowie o niższym poziomie osiągnięć muzycznych,
- podobnie uczniowie o przeciętnym i wysokim poziomie osiągnięć deklarują otrzymywanie istotnie wyższego poziomu wsparcia emocjonalnego od psychologa/pedagoga szkolnego – niniejszy wynik również wskazuje na alarmującą potrzebę, aby żaden specjalista nie pozostawiał bez opieki uczniów, którzy przejawiają niski poziom osiągnięć, zarówno edukacyjnych, jak i artystycznych; z drugiej strony wskazany wynik może świadczyć o większej odwadze osób z osiągnięciami lub dążącymi do osiągnięć w zgłaszaniu się po pomoc do specjalistów, aby lepiej radzić sobie z różnorodnymi wymaganiami szkolnictwa muzycznego,
- uczniowie o przeciętnym poziomie osiągnięć muzycznych, posiadający rodzeństwo, które także uczyło się lub uczy w szkole muzycznej, ujawniają istotnie wysoki poziom otrzymywanego wsparcia instrumentalnego od swojego rodzeństwa.

Tabela 5 oraz wykresy 5–8 obejmują tylko te wyniki, które w teście Kruskala-Wallisa okazały się istotne statystycznie. Nie zaprezentowano wszystkich danych z uwagi na bardzo dużą liczbę możliwych kombinacji czterech wymiarów wsparcia społecznego z ośmioma grupami społecznymi, od których młodzi instrumentalści mogliby otrzymywać wsparcie.

WSZYSTKIE WYMIARY WSPARCIA od NAUCZYCIELI INSTRUMENTALISTÓW
a osiągnięcia muzyczne

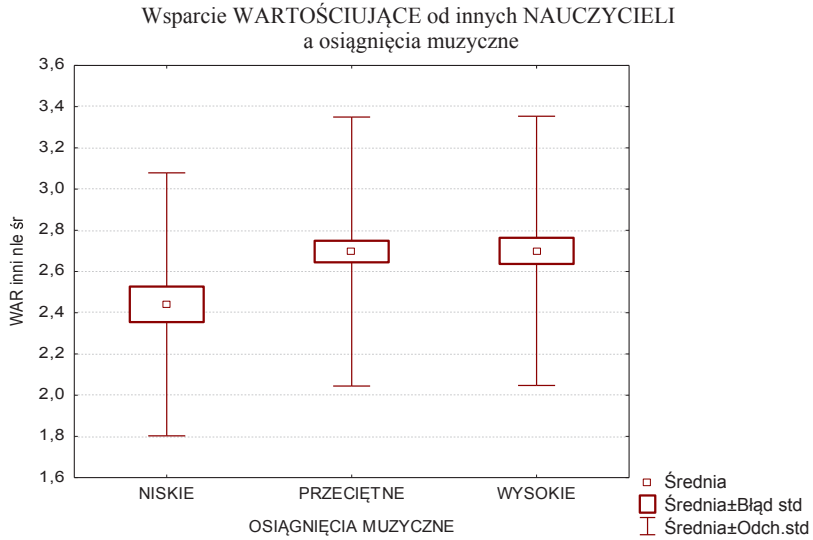


Wykres 5. Wsparcie społeczne uczniów (wynik ogólny) od nauczycieli instrumentalistów a poziom osiągnięć muzycznych uczniów

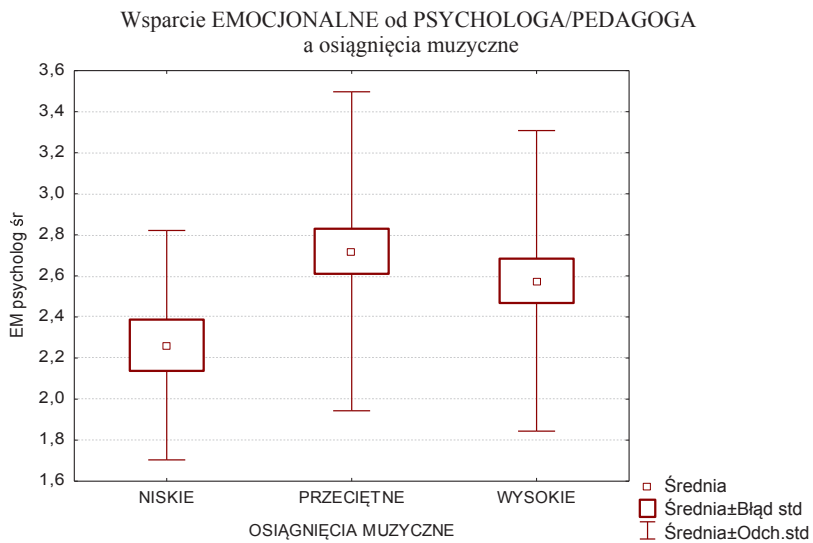
Tabela 5. Średnie, odchylenia standardowe i współczynnik zmienności oraz wyniki testu Kruskala-Wallisa weryfikującego różnice w zakresie wybranych wymiarów wsparcia społecznego udzielanego przez różne grupy osób wśród uczniów o różnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych

| WSPARCIE SPOŁECZNE | M (SD) | V | H | p | chi ² | df | Wartość p dla porównań wielokrotnych OSIĄGNIĘCIA niskie, przeciętne, wysokie | | |
|---|------------|-------|--------------|-------------------|------------------|----|--|-------------|-------------|
| | | | | | | | N | P | W |
| WSZYSTKIE | | | | | | | | | |
| WYMIARY WSPARCIA od NAUCZYCIELA INSTRUMENTALISTY | 3,29 (.5) | 15,18 | 19,92 | <,0001* | 12,54 | 2 | N | ,02* | ,00* |
| | | | | | | | P | ,02* | ,27 |
| | | | | | | | W | ,01* | ,27 |
| Wsparcie WARTOŚCIUJĄCE od innych NAUCZYCIELI | | | | | | | | | |
| Wsparcie EMOCJONALNE od PSYCHOLOGA/ PEDAGOGA | 2,65 (.65) | 24,71 | 6,92 | ,03* | 5,15 | 2 | N | ,03* | ,03* |
| | | | | | | | P | ,03* | 1,00 |
| | | | | | | | W | ,03* | 1,00 |
| Wsparcie INSTRUMENTALNE od RODZENIŃSTWA | | | | | | | | | |
| Wsparcie INSTRUMENTALNE od RODZENIŃSTWA | 2,58 (.73) | 28,55 | 6,56 | ,03* | 9,74 | 2 | N | ,03* | ,29* |
| | | | | | | | P | ,03* | ,78 |
| | | | | | | | W | ,29* | ,78 |
| Wsparcie INSTRUMENTALNE od RODZENIŃSTWA | | | | | | | | | |
| Wsparcie INSTRUMENTALNE od RODZENIŃSTWA | 2,22 (.78) | 35,07 | 6,54 | ,03* | 4,97 | 2 | N | ,13* | 1,00 |
| | | | | | | | P | ,13* | ,09 |
| | | | | | | | W | 1,00 | ,09 |

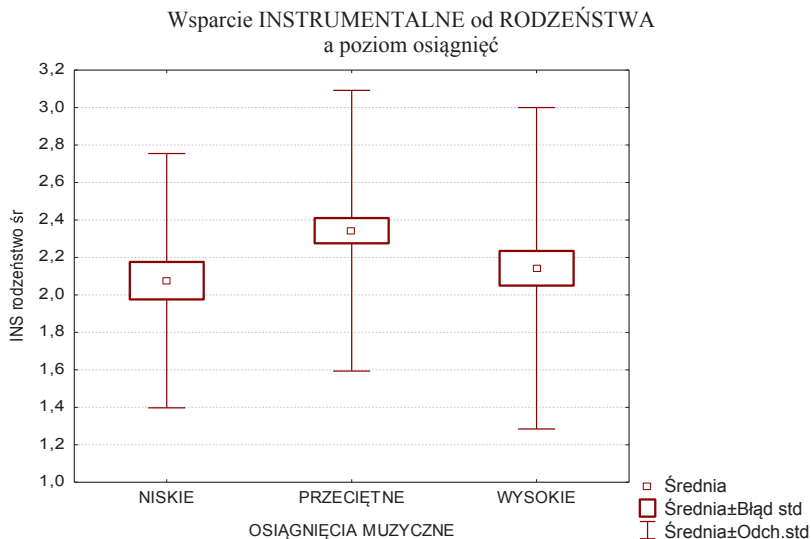
* $p < ,05$.



Wykres 6. Wsparcie wartościujące od innych nauczycieli a poziom osiągnięć muzycznych uczniów



Wykres 7. Wsparcie emocjonalne od pedagoga/psychologa szkolnego a poziom osiągnięć muzycznych uczniów



Wykres 8. Wsparcie instrumentalne od rodziców a poziom osiągnięć muzycznych uczniów

Różnice w psychospołecznym funkcjonowaniu uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych

Kluczowym pytaniem niniejszych badań było, czy uczniowie o zróżnicowanym poziomie osiągnięć muzycznych różnią się swoistą konstelacją cech wynikających z określonego poziomu zdolności muzycznych, cech osobowości, poziomu otrzymywanego wsparcia oraz strategii radzenia sobie z treścią. W tym celu zastosowano analizę dyskryminacyjną (krokową), która z 29 zmiennych uwzględniła 9 kluczowych (Λ Wilksa = ,55; $F = 8,71$), pozostawiając do dalszej analizy takie zmienne, jak: (1) zdolności muzyczne w zakresie estetycznej oceny muzyki ($LW = ,77$), (2) sumienność ($LW = ,57$), (3) neurotyczność ($LW = ,57$) i (4) otwartość na doświadczenia ($,56$) z cech osobowości, (5) wsparcie społeczne ($LW_{\text{wynik ogólny}} = ,56$), ze szczególnym wyróżnieniem (6) wsparcia od nauczycieli instrumentalistów ($LW = ,58$) i (7) wsparcia od kolegów ze szkoły muzycznej ($LW = ,56$) oraz (7) myślenie pozytywne ($LW = ,59$) i (9) bagatelizowanie ($LW = ,57$) ze strategii radzenia sobie z treścią.

Wyniki analizy kanonicznej pozwoliły na oszacowanie istotności każdej z funkcji kanonicznych, co wskazuje na istotną siłę powiązania między badanymi grupami i funkcjami dyskryminacyjnymi. Pierwszą funkcję dyskryminacyjną różnicującą najsilniej takie zmienne, jak: zdolności muzyczne w zakresie wrażliwości na estetyczną ocenę muzyki (Pierwiastek I = -,89), strategia pozytywnego myślenia podczas występów publicznych (Pierwiastek I = -,45) oraz wsparcie społeczne od nauczycieli instrumentalistów (Pierwiastek I = -,42). Drugą funkcję dyskrymina-

cyjną istotnie wyróżniają takie zmienne, jak: sumienność (Pierwiastek I = ,41), ogólny wynik wsparcia społecznego (Pierwiastek II = ,62) oraz wsparcie od kolegów ze szkoły muzycznej (Pierwiastek II = -,64).

Podsumowując, wyniki analizy funkcji klasyfikacyjnych (tabela 6), których celem było oszacowanie zmiennych istotnie różnicujących uczniów szkół muzycznych o zróżnicowanym poziomie osiągnięć, wykazały iż:

- uczniowie o wysokim poziomie osiągnięć wyróżniają się wysokim poziomem zdolności muzycznych w zakresie wrażliwości na estetyczną ocenę muzyki, wysokim poziomem pozytywnego myślenia jako strategii radzenia sobie ze stresem podczas występów publicznych, podwyższonym poziomem sumienności, neurotyczności i otwartości na doświadczenia w zakresie dominujących cech osobowości oraz wsparciem od nauczycieli instrumentalistów,
- uczniowie o przeciętnym poziomie osiągnięć wyróżniają się ogólnie wysokim poziomem otrzymywanego wsparcia społecznego (bez względu na rodzaj wsparcia i osoby, która je udziela), ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia ze strony kolegów ze szkoły muzycznej,
- uczniowie o niskim poziomie osiągnięć muzycznych wyróżniają się przede wszystkim strategią bagatelizowania jako formą radzenia sobie z treścią podczas sytuacji występu publicznego.

Tabela 6. Wyniki funkcji klasyfikacyjnych wskazujących na przydział badanych zmiennych do grup uczniów o niskich, przeciętnych lub wysokich osiągnięciach muzycznych

| ZMIENNE | POZIOM OSIĄGNIĘĆ | | |
|--|-----------------------|----------------------------|------------------------|
| | niski $p = ,17350$ | przeciętny $p = ,49211$ | wysoki $p = ,33438$ |
| WRAŻLIWOŚĆ MUZYCZNA | 1,17 | 1,32 | 1,54 |
| MYŚLENIE POZYTYWNE | 5,39 | 5,94 | 6,93 |
| SUMIENNOŚĆ | ,89 | 1,16 | 1,21 |
| BAGATELIZOWANIE | 5,24 | 4,80 | 4,22 |
| WSPARCIE od nauczyciela instrumentu | 7,32 | 8,60 | 9,40 |
| NEUROTYCZNOŚĆ | 2,05 | 2,24 | 2,34 |
| WSPARCIE SPOŁECZNE (ogółem) | 8,34 | 8,66 | 6,88 |
| WSPARCIE od kolegów ze szkoły muzycznej | ,24 | -74 | -34 |
| WSPARCIE od kolegów spoza szkoły muzycznej | 1,93 | 1,83 | 2,39 |
| Stała | -59,26 | -68,23 | -77,56 |

Podsumowanie i dyskusja

Wszystkie badane zmienne w pełnym zakresie lub w wybranych wymiarach okazały się mieć istotne znaczenie dla funkcjonowania uczniów szkół muzycznych o zróżnicowanym poziomie osiągnięć artystycznych. Potwierdzeniem tego wniosku są liczne badania wskazujące na nierozzerwalny związek osiągnięć muzycznych z wieloma psychospołecznymi wymiarami funkcjonowania człowieka, które współdeterminują poziom rozwoju zdolności muzycznych (por. Manturzewska, 1974; Chwedorowicz, 1991; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Davidson, Burland, 2008). Niezwykle istotna jest deklaracja zdecydowanej większości uczniów o odczuwaniu wsparcia społecznego od nauczycieli przedmiotu głównego. Jest to spójne z powszechnym modelem szkolnictwa artystycznego, w którym zakłada się istnienie swoistej więzi między uczniem a nauczycielem, postrzeganym często jako „mistrza” (por. Kotarska, 1990; Kwiatkowska, Pośluszna, 2014). Dla środowiska specjalistów szkolnictwa artystycznego (psychologów i pedagogów szkolnych) ważna jest informacja o ich roli w procesie wspierania uczniów, szczególnie tych o niskim poziomie osiągnięć artystycznych, bowiem to oni zadeklarowali najmniejsze poczucie otrzymywanego wsparcia społecznego. Warty podkreślenia jest więc fakt, że psychologowie powinni zwracać jeszcze większą uwagę na rozpoznawanie potrzeb uczniów niedoświadczających oczekiwanych osiągnięć (por. Bissinger-Ćwierz, 2017). Istotnym wynikiem badań jest wskazanie, iż uczniowie o niskim lub wysokim poziomie osiągnięć artystycznych przejawiają zdecydowanie odmienne strategie radzenia sobie z tremą (por. Bissinger-Ćwierz, 2009; Davidson, 2009; Juslin, 2009). Generuje to konieczność upowszechniania wiedzy o efektywnych strategiach radzenia sobie ze stresem zwłaszcza wśród uczniów o niskim poziomie osiągnięć. Prace nad tremą warto jednak poszerzyć nie tylko o kontekst samego występu publicznego, ale o cały aspekt przygotowań i kształtowania nastawienia do występów publicznych.

W tym kontekście należy podkreślić, że żadna z badanych zmiennych nie jest jedyną, kluczową, determinującą właściwością uczniów szkół muzycznych, ale dopiero ich konstelacja, wzajemne oddziaływanie oraz uwarunkowania indywidualne i środowiskowe mogą stanowić źródło określonego stylu funkcjonowania. Trema, a w zasadzie strategie radzenia sobie z jej objawami (psychologicznymi skutkami) jest tutaj jednym z równoważnych czynników, który wymaga nieustannego rozwijania wśród uczniów kompetencji, poszerzania wiedzy i budowania strategii zaradczych, aby młodzi adepci sztuki muzycznej, bez względu na poziom osiągnięć, mogli cieszyć się z doświadczeń muzycznej edukacji. Wyniki zaprezentowanych badań pozwalają stwierdzić, że osiągnięcia muzyczne są wypadkową takich czynników, jak poziom zdolności muzycznych, wybrane cechy osobowości, poziom otrzymywanego wsparcia od osób z najbliższego otoczenia oraz pozytywne strategie radzenia sobie z tremą (por. Sękowski, 1989).

Literatura cytowana

- Austin, J., Renwick, J., McPherson, G.E. (2008). Developing Motivation. W: G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 213–238). New York: Oxford University Press.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2009). *Emocje towarzyszące nauce gry na instrumencie a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2010). Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych. W: M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań* (s. 87–97). Warszawa–Bydgoszcz: Centrum Edukacji Artystycznej, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2017). Model pracy psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej*, 4, 121–142.
- Chwedorowicz, A. (1991). Uwagi o sytuacji psychologicznej muzyka. W: K. Miklaszewski, M. Meyer Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy* (s. 475–481). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Costa, P.T. Jr., McCrae, R.R. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- 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. (2009). The solo performer's identity. W: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities* (s. 97–113). New York: Oxford University Press.
- Davidson, J.W., Burland, K. (2008). Musician Identity Formation. W: G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 475–490). New York: Oxford University Press.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Sloboda, J.A. (2009). Environmental factors in the development of musical performance skill 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.
- Fontana, D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gaunt, H., Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. W: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 274–284). New York: Oxford University Press.
- Gembris, H., Davidson, J.W. (2002). Environmental Influences. W: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance* (s. 17–30). New York: Oxford University Press.

- Guettler, K., Hallam, S. (2002). String Instruments. W: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance* (s. 303–317). New York: Oxford University Press.
- Hallam, S. (2008). Musicality. W: G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 93–110). New York: Oxford University Press.
- 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. Fryderyka Chopina.
- Jaworska-Obój, Z., Skuza, B. (1986). Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych. *Przegląd Psychologiczny*, 29(3), 373–746.
- Jordan-Szymańska, A. (1990). Psychologiczne mechanizmy oceniania wykonawstw muzycznych. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 171–187). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Justlin, P.N. (2009). Emotion in music performance. W: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 377–388). New York: Oxford University Press.
- Justlin, P.N., Friberg, A., Schoonderwaldt, E., Karlsson, J. (2004). Feedback learning of musical expressivity. W: A. Williamon (red.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (s. 247–270). New York: Oxford University Press.
- Kemp, A.E. (1981). The personality structure of the musicians, part I: Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, 9(1), 15–19.
- Kemp, A.E. (1996). *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemp, A.E. (2009). Individual differences in musical behaviour. W: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music* (s. 25–45). New York: Oxford University Press.
- Kemp, A.E., Mills, J. (2002). Musical Potential. W: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance* (s. 3–16). New York: Oxford University Press.
- Kępińska-Welbel, J. (1999). Trema. W: M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 201–213). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Konkol, G.K. (1999). Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej. W: M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 137–146). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kotarska, H. (1990). Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 263–275). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Kwiatkowska, G.E., Postulszna, J. (red.), (2014). *Relacja mistrz-uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J.A., Woody, R.H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Manturzevska, M. (1969). *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Manturzevska, M. (1972). *Test Inteligencji Muzycznej. Wyniki badań uczniów warszawskich szkół muzycznych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska, M. (1974). Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. *Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych. Materiały do psychologii muzyki* (t. III, z. 147). Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska, M. (1990). Badanie ocen osiągnięć muzycznych wydawanych przez nauczycieli szkół muzycznych. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 293–304). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzevska, M. (2006). O trudnej sztuce oceniania wykonań muzycznych. W: M. Chmurzyńska, B. Kamińska (red.), *Ocenianie wykonań muzycznych* (s. 9–44). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- 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: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Markiewicz, L. (2008). *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego.
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miklaszewski, K. (2006). Koncepcja kryteriów oceny wykonawstwa muzycznego. W: M. Chmurzyńska, B. Kamińska (red.), *Ocenianie wykonań muzycznych* (s. 77–93). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Mills, J., McPherson, G.E. (2008). Musical Literacy. W: G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 155–171). New York: Oxford University Press.
- Mornell, A. (2009). Ćwiczenie celowe i trzy stadia biegłości. W: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka* (s. 195–219). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Nogaj, A. (2008). Psychologiczna analiza rozwoju talentu muzycznego Rafała Blechacza. W: W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość* (t. II, s. 29–42). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nogaj-Gluska, A.A. (2011). Skala wsparcia społecznego uczniów szkół muzycznych. W: W.A. Sacher, A. Weiner (red.), *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową* (s. 70–92). Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- O'Neill, S.A. (2009). The self-identity of young musicians. W: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities* (s. 79–96). New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S.A., McPherson, G.E. (2002). Motivation. W: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance* (s. 31–46). New York: Oxford University Press.
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 24 sierpnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych (dostęp: www.cea.art.pl z 20.12.2017).
- Rubinstein, A. (1976). *Moje młode lata*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Sękowski, A. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Steptoe, A., Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241–249.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Tokarz, A., Kaleńska, J. (2005). Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem A. Steptoe, H. Fidler – wstępne opracowanie wersji polskiej. *Psychologia Rozwojowa*, 10(1), 125–135.
- 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.
- Wilson, G.D., Roland, D. (2002). Performance Anxiety. W: R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance* (s. 47–61). New York: Oxford University Press.
- Wroński, T. (1996). *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa–Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Streszczenie. Problematyka psychospołecznego funkcjonowania muzyków wpisuje się w obszar badań z zakresu psychologii muzyki. W badaniach podjęto problem, w jakim stopniu pod względem psychologicznego funkcjonowania różnią się młodzi muzycy instrumentalisci, którzy w procesie muzycznej edukacji zdobywają zróżnicowany poziom osiągnięć. Wychodząc z założenia, że zdolności muzyczne są warunkiem *sine qua non* determinującym poziom osiągnięć muzycznych, skoncentrowano się na pomiarze wybranych zmiennych o charakterze psychospołecznym, takich jak osobowość, wsparcie społeczne, strategie radzenia sobie ze stresem oraz poziom wrażliwości muzycznej w zakresie estetycznej oceny muzyki. Kluczowym pytaniem badawczym było zweryfikowanie, czy uczniowie/młodzi muzycy instrumentalisci, którzy osiągają sukcesy artystyczne oraz są doceniani na konkursach muzycznych i zdobywają wysokie oceny od ekspertów muzycznych, posiadają inną konstelację cech psychospołecznych niż uczniowie o niskim poziomie osiągnięć muzycznych? W części teoretycznej nawiązano także do problematyki subiektywizmu w ocenianiu muzyki.

Wyniki badań wskazały na wstępowanie istotnych zależności między wysokim poziomem osiągnięć muzycznych a wrażliwością w zakresie estetycznej oceny muzyki, pozytywnym myśleniem i nastawieniem do występów publicznych, podwyższoną sumiennością oraz poczuciem wsparcia społecznego (w różnych wymiarach) od wybranych osób z najbliższego otoczenia.

Słowa kluczowe: osiągnięcia, zdolności muzyczne, osobowość, wsparcie społeczne, strategie radzenia sobie z treścią

Data wpłynięcia: 11.01.2018

Data wpłynięcia po poprawkach: 1.02.2020

Data zatwierdzenia tekstu do druku: 22.02.2020