
CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIÓW SZKÓŁ MUZYCZNYCH A POZIOM OTRZYMYWANEGO WSPARCIA SPOŁECZNEGO

Anna Antonina Nogaj, Roman Ossowski

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

PERSONAL TRAITS OF MUSIC SCHOOL STUDENTS AND THE LEVEL OF RECEIVED SOCIAL SUPPORT

Summary. Article focuses on issues related to the selected dimensions of the psychosocial functioning of music school students. Directly concerns the relation between personality traits of musically talented youth and perceived level of receiving social support. The research presented in this article was conducted among students of Polish music schools in different regions of the country. As part of this study used authoring tool for (1) measuring social support for music school students, the content of which specific questions adapted to the specific school of music and (2) Paul T. Costa Jr. and Robert R. McCrae Personality Inventory NEO-FFI.

The results of the research allowed to indicate the strength of the association between the level of personality traits of music school students and the types of social support (emotional support, instrumental, informational and evaluative) received from various social groups (parents, teacher of the main subject, other teachers, colleagues from the music school, colleagues outside music school). In the dimension of social support studies were innovative and in terms of personality traits allowed polemics to previous studies carried out in the population of Polish students of music schools and abroad research.

Key words: music school students, personality, social support

Wprowadzenie

W środowisku polskich szkół muzycznych zależność między cechami osobowości uczniów uzdolnionych artystycznie a poczuciem otrzymywanego przez uczniów, od różnych osób lub grup, wsparcia społecznego nie była do tej pory powszechnie weryfikowana. Jednak przegląd literatury pozwala stwierdzić, iż występują istotne zależności między właściwościami indywidualnymi w zakresie cech osobowości a właściwościami otoczenia, jakimi są różne rodzaje i źródła wsparcia

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

społecznego (Cieślak, Eliaz, 2006). Charakterystyczna dla szkolnictwa muzycznego relacja między uczniami a osobami znaczącymi (nauczyciele, rodzice, rówieśnicy) wpisuje się w buforowy model wsparcia, w którym owe osoby znaczące stanowią czynnik łagodzący/chroniący doświadczanie ewentualnych napięć i stresorów (por. Sheridan, Radmacher, 1998).

Wiedza o związku cech osobowości ze wsparciem społecznym pozwala na oszacowanie łatwości nawiązywania kontaktów oraz determinuje przebieg interakcji społecznych. Ponadto wpływa na dostrzeganie możliwości otrzymywania wsparcia społecznego oraz może warunkować efektywność otrzymywanego wsparcia społecznego (za: Curton, Hessling, Suhr, 1997). Wyniki dostępnych badań (por. Cieślak, Eliaz, 2006) pozwalają zauważyć, że wyższy poziom ekstrawersji jest związany z bardziej rozbudowaną siecią wsparcia społecznego oraz z większą skłonnością do poszukiwania wsparcia społecznego jako sposobu radzenia sobie ze stresem. Z kolei wyższy poziom neurotyczności wiąże się z rzadszym korzystaniem ze wsparcia społecznego. Badania przeprowadzone wśród rodzin z dorastającymi dziećmi (Branje i in., 2004) wykazały, że ugodowość jest cechą, która w najwyższym stopniu koreluje ze wsparciem otrzymywanym od rodziców.

Mając na uwadze wielość czynników determinujących funkcjonowanie i osiągnięcia osób uzdolnionych muzycznie, a także wymagania ze strony szkolnictwa artystycznego (por. Manturzevska, 1974, Sękowski 1989, Hallam, 2008, Creech 2009), poza istotną rolą samych zdolności muzycznych, nie można ominąć wielu czynników psychospołecznych, wśród których cechy osobowości i wsparcie ze strony otoczenia stanowią integralny element rozwoju artystycznego. Osoby charakteryzujące się podwyższonym poziomem zdolności muzycznych, z niskim poziomem określonych cech osobowości oraz bez odpowiedniej stymulacji środowiskowej i wsparcia ze strony najbliższej rodziny, nauczycieli i przyjaciół, nie miałyby szansy na pomyślny rozwój w zakresie sztuki muzycznej (Gembris, Davidson, 2002).

Kształtowanie się osobowości w procesie muzycznej edukacji

Psychologia osobowości jest nauką umożliwiającą udzielenie odpowiedzi na wiele pytań związanych ze stałością i zindywidualizowaniem funkcjonowania człowieka. Osobowość moderuje względną stałość rozumowania, odczuwania i reagowania osoby w określonych sytuacjach. Dlatego problematyka osobowości jest przedmiotem zainteresowania psychologów pracujących w szkolnictwie muzycznym. Ważną kwestią jest wykorzystywanie założeń i badań z zakresu psychologii osobowości dla optymalizowania rozwoju artystycznego uczniów szkół muzycznych oraz zawodowych artystów muzyków, dyrygentów i kompozytorów. Ponadto znajomość cech osobowości muzyka może pomóc w opracowaniu wsparcia społecznego uwzględniającego specyficzne rysy osobowości osoby – artysty (Manturzevska, 1974; Bell, Cresswell, 1984; Sękowski, 1989; Kemp, Mills, 2002).

Na doniosłą rolę cech osobowości w profesjonalnej edukacji i zawodowej aktywności muzycznej wskazywali zarówno pionierzy psychologii muzyki, jak i ich następcy, znaczący teoretycy i badacze tej dyscypliny, wśród których znaleźli się Carl Stumpf, Carl Seashore, Geza Révész, Jan Wierszyłowski czy Anthony E. Kemp. Zgodnie podkreślali, że pełny i swobodny rozwój uzdolnienia muzycznego może postępować tylko wówczas, kiedy właściwości osobowościowe jednostki koncentrują się na zjawiskach muzycznych oraz kiedy osoba odczuwa autentyczną przyjemność z zajmowania się sztuką muzyczną (za: Manturzevska, 1980). Właściwości osobowościowe mają dominujące znaczenie dla rozwoju muzycznych predyspozycji, bowiem to zachowanie człowieka i decyzje przez niego podejmowane wpływają na kształt i kierunek jego rozwoju muzycznego (Kemp, 2009).

Współczesne badania psychologów muzyki dotyczące problematyki muzycznej osobowości artystów umożliwiają stwierdzenie:

1. Młodzi adepci sztuki muzycznej przejawiają wyższy poziom introwersji zarówno w okresie dzieciństwa, jak i w okresie dorastania (Kemp, 1996). Ważne jest podkreślenie, że w środowisku muzycznym bycie introwertykiem nie ma negatywnego wydźwięku związanego z niechęcią do kontaktów towarzyskich, jak może być to niekiedy interpretowane w populacji generalnej. W środowisku muzycznym introwersja ma ważne znaczenie adaptacyjne, ułatwiające konieczność indywidualnego spędzania czasu na wielogodzinnym ćwiczeniu na instrumencie. Introwertycy dla zachowania optimum pobudzenia nie muszą być stymulowani czynnikami zewnętrznymi.
2. Osoby podejmujące się muzycznej aktywności charakteryzują się większym poziomem wrażliwości emocjonalnej i sensorycznej (Kemp, Mills, 2002).
3. Dzieci o podwyższonym poziomie introwersji wybierają naukę gry na instrumentach smyczkowych, a dzieci bardziej ekstrawertywne wybierają naukę gry na instrumentach dętych (Kemp, 1996; Kemp, Mills, 2002). Ponadto „smyczkowcy” wyróżniają się wśród innych instrumentalistów większym poziomem powściągliwości, sumienności i większą siłą woli (Kemp, za: Guettler, Hallam, 2002). Natomiast wyższa towarzyskość, odwaga w kontaktach interpersonalnych wśród „dęistów” jest związana z bardziej solistycznym charakterem ich pracy w orkiestrach symfonicznych (Gaunt, Hallam, 2009).
4. Samoocena młodych muzyków jest silnie związana z pozytywną lub negatywną oceną poziomu swojego muzycznego wykonawstwa. Ocena ta jest w głównym stopniu dokonywana podczas występów publicznych, przez samego muzyka lub przez słuchających wykonania ekspertów muzycznych (Kemp, Mills, 2002).
5. Perfekcjonizm jest często silnie związany z samokrytycyzmem, co wpływa na niską samoocenę wśród muzyków. Ponadto jeśli otoczenie narzuca wysoki standard wymagań muzycznych u osób z podwyższonym perfekcjonizmem, zwiększa się poziom odczuwanej tremy (Mor, Day, Flat, za: Wilson, Roland, 2002).
6. Wytrwałość i zdolności przystosowawcze mają szczególne znaczenie w momentach trudnych doświadczanych przez uzdolnioną muzycznie osobę oraz

przez artystów muzyków, ponieważ nie pozwalają na zaprzestanie muzycznej edukacji lub kariery (McNamara, za: Jørgensen, 2009).

7. Istnieje tak zwana **osobowość sceniczna** (*performing personality*) charakteryzująca się pewnymi właściwościami, które występują u artystów muzyków tylko podczas publicznych występów. Do najważniejszych cech osobowości scenicznej zaliczyć należy charakterystyczne i wyraziste ruchy mimiczne i gesty wyrażające ładunek emocjonalny utworu (Davidson, 2009).

Poza właściwościami indywidualnymi, które mają nieodzowne znaczenie dla pomysłowości w nauce muzyki i dla osiągnięcia sukcesów artystycznych przez uzdolnione muzycznie osoby, należy rozpoznać specyfikę funkcjonowania społecznego, a w szczególności specyfikę wsparcia, jakie otrzymują osoby utalentowane muzycznie od swojego otoczenia.

Wsparcie społeczne w edukacji muzycznej

Wsparcie społeczne w życiu każdego człowieka przyczynia się przede wszystkim do poczucia bezpieczeństwa i budowania poczucia zrozumienia społecznego. Współczesna definicja wsparcia zakłada, że „wsparcie społeczne to obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych i przynależności pełnią funkcję pomocną wobec osób i grup znajdujących się w trudnej sytuacji” (Sęk, Brzezińska, 2008, s. 780). Definicja powstała na podstawie wcześniejszych prób dookreślenia pojęcia wsparcia społecznego, a ich autorzy podkreślali, że wsparcie jest pomocą dostępną człowiekowi w sytuacjach trudnych lub jest konsekwencją przynależności człowieka do sieci społecznych (Łuszczynska, 2004; Sęk, Cieślak, 2006). W tym miejscu warto podkreślić, że wsparcie społeczne jest rozbudowanym i wielowymiarowym konstruktem, który obejmuje: (1) jedno- lub dwustronny kierunek wsparcia (dawca – biorca); (2) interakcję osoby lub osób będących w roli wspierających, poszukujących wsparcia, odbierających wsparcie i/lub otrzymujących wsparcie; (3) poziom oceny skuteczności, satysfakcji z otrzymywanego przez biorcę wsparcia (4) i wiele innych, trudnych niekiedy do uchwycenia, funkcji wynikających ze złożoności relacji społecznych (por. Sęk, Cieślak, 2006). W związku z tym już w części teoretycznej pojawiają się opisy sytuacji udzielania wsparcia uwzględniające perspektywę zarówno obiektywnych form oddziaływania na drugiego człowieka, jak i subiektywnych form odbierania wsparcia przez odbiorców.

W literaturze z zakresu psychologii muzyki i pedagogiki muzycznej pojęcie wsparcia jest najczęściej wykorzystywane w formie potocznej przy podkreśleniu znaczącej roli wybranych członków środowiska społecznego ucznia szkoły muzycznej. W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne przykłady opisujące cechy wspierającego nauczyciela lub rodzica (Manturzevska, 1974; Jaślar-Walicka, 1999; Konkol, 1999; Gembris, Davidson, 2002; Hallam, 2008; Creech, 2009; Welch, Ockel-

ford, 2009; Ossowski, Gluska, 2011). Do najbardziej oczekiwanych cech wspierającej rodziny zaliczyć należy aktywne zainteresowanie rodziny w zakresie wspierania muzycznego rozwoju dziecka, przywiązywanie w domu rodzinnym dużej wagi do pracy artystycznej, panujące w rodzinie przekonanie, że praca jest ważniejsza od rozrywki, przestrzeganie czasu posiłków i wywiązywanie się z obowiązków domowych, angażowanie się rodziców w dziedzinę, w której dziecko przejawia szczególną aktywność i ujawnia swój talent (Sierszeńska-Leraczyk, 2011).

Liczne badania nad rodziną w środowisku muzycznym potwierdzają, że dzieci o wysokim poziomie osiągnięć muzycznych doświadczyły ze strony swoich rodziców lub innych bliskich i ważnych osób znaczącego wsparcia w zakresie zajmowania się muzyczną aktywnością (Manturzevska, 1974; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Nogaj, 2008). Dzieci grające na instrumentach smyczkowych, których rodzice aktywnie towarzyszyli im podczas realizacji muzycznych obowiązków, osiągały większe sukcesy w zakresie muzycznego wykonawstwa niż dzieci, których rodzice nie przejawiali większego zainteresowania codziennym ćwiczeniem (Creech, 2009). Aktywne i regularne uczestnictwo rodzica w lekcji muzyki, podczas której nauczyciel przekazywał informację zwrotną o postępach dziecka i jego przygotowaniu, skutkowało wysokimi osiągnięciami muzycznymi dziecka w przyszłości (Davidson, Howe, Sloboda, 2009).

Zaangażowanie rodzica jest szczególnie ważne do około 11.-12. roku życia, a udzielanie codziennego wsparcia podczas ćwiczenia zwiększa rozwój motywacji do samodzielnej pracy w kolejnych latach życia i nauki (North, Hargreaves, 2008). Warto podkreślić, że nie wszystkie dzieci wybitnie zdolne muzycznie są dziećmi profesjonalnych muzyków (Sloboda, Howe, 1991; 1999). Może to stanowić jednocześnie dowód na to, że dla rozwoju muzycznych zdolności i osiągnięć w tej dziedzinie istotne jest samo zaangażowanie rodziców oraz muzyczne uzdolnienie dziecka.

Nauka szkolna, którą realizuje dziecko od 6. lub 7. roku życia na przestrzeni kolejnych około 17 lat powoduje, że ulega ono także silnym wpływom innych osób, które mogą mieć w późniejszym okresie jego życia również dużą siłę oddziaływania. Dlatego, wskazując na istotną rolę wsparcia w procesie muzycznej edukacji, nie można ominąć wsparcia otrzymywanego ze strony nauczycieli, a przede wszystkim nauczycieli instrumentalistów.

Do najważniejszych cech wspierającego nauczyciela gry na instrumencie należy zaliczyć:

- umiejętność redukcji lęków i napięć u ucznia podczas przygotowań do występów publicznych;
- umiejętność stwarzania możliwości spokojnego przygotowania repertuaru przy umożliwieniu wykonania „na niby”;
- dbałość o zapewnienie uczniowi warunków do zaaklimatyzowania się w miejscu występu (Hallam, 2009).

Wskazane cechy wspierającej postawy nauczyciela-mistrza w sposób szczególny koncentrują się na aspekcie przygotowania do występów publicznych, który jest nierozdzielnie powiązany ze sferą osiągnięć artystycznych ucznia. Ponadto unikatowość relacji między uczniem a nauczycielem instrumentalistą wynika z jej częstego, regularnego i indywidualnego kontaktu, zapewniając tym samym uczniowi poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia i zaufania.

Jednak 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. Wspieranie rozwoju ucznia jest jednym z podstawowych celów edukacji szkolnej, którego efektem jest pomyślność życiowa absolwenta ukształtowana na podstawie kompetencji szkolnych, społecznych i obywatelskich (Gołębniak, 2008).

Rówieśnicy są kolejną ważną grupą społeczną, która może stanowić dla ucznia szkoły muzycznej źródło wsparcia. Grupa rówieśnicza w naturalny sposób stanowi środowisko wspierające, bowiem wszyscy uczniowie szkół muzycznych doświadczają podobnych trudności, związanych z przygotowaniem się do lekcji muzyki, audycji, koncertów i przesłuchań konkursowych. Niestety, nie zawsze szkolnictwo muzyczne sprzyja nawiązywaniu szczerych i bliskich przyjaźni. Koledzy z klasy mogą jednocześnie stanowić dla siebie źródło rywalizacji w zakresie instrumentalnego wykonawstwa. Wyniki wybranych badań dowodzą jednak, że wyższym osiągnięciom w zakresie muzyki sprzyja wspierająco-motywuujące oddziaływanie środowiska rówieśniczego, a nie rywalizacja (Austin, za: Lehmann, Sloboda, Woody, 2007). Ponadto zauważono, że bliższe przyjaźnie i większe wsparcie nawiązują się wśród osób grających na różnych instrumentach, bowiem zmniejsza to poczucie konkurencji w zakresie gry (Crozier, 2009). W praktyce szkolnej można zauważyć, że przyjaźnie rozwijają się wśród uczniów ze względu na przynależność do tego samego zespołu kameralnego, gdzie każdy uczeń, grając na innym instrumencie, współpracuje ze swoimi rówieśnikami przy osiągnięciu jednego celu. Zapewnia to poczucie zrozumienia wśród rówieśników doświadczających podobnych przeżyć emocjonalnych związanych z nauką w szkole muzycznej, a jednocześnie nie wzbudza uczucia rywalizacji z rówieśnikiem reprezentującym tę samą dziedzinę instrumentalną.

W świetle powyższych rozważań teoretycznych uzasadnione wydaje się twierdzenie, że wsparcie społeczne jest równoważnym predyktorem osiągnięć muzycznych, obok podwyższonego poziomu zdolności muzycznych oraz charakterystycznego układu cech osobowości.

Cel badań

Głównym celem badań jest poznanie, czy istnieje związek między cechami osobowości a poziomem wsparcia społecznego otrzymywanego (subiektywnie ocenia-

nego) przez uczniów szkół muzycznych. Odwołując się do literatury przedmiotu (Creech, 2009; Welch, Ockelford, 2009), założono, że istnieje zależność między cechami osobowości a otrzymywanym wsparciem, ponieważ elementy te stanowią integralny czynnik w kształtowaniu motywacji ucznia do nauki muzyki, realizacji obowiązków związanych z muzycznym kształceniem, a tym samym pozytywnie wpływają na poziom osiągnięć artystycznych. Realizacja prezentowanych badań własnych umożliwiła udzielenie odpowiedzi na pytania:

- Jakie właściwości osobowości charakteryzują uczniów szkół muzycznych?
- Jak uczniowie szkół muzycznych oceniają poziom otrzymywania wsparcia społecznego?
- Czy istnieje współzależność między określonymi cechami osobowości uczniów szkół muzycznych a charakterem otrzymywanego wsparcia?

Opis badanej próby

Badana próba liczyła 317 uczniów szkół muzycznych w wieku od 14 do 20 lat, reprezentujących trzy specjalności instrumentalne. Dobór próby badanej miał charakter celowy. Wśród badanych uczniów dziewczęta stanowiły 65% badanych (207 osób), a chłopcy 35% badanych (110 osób)¹; podział na uczniów z klas gimnazjalnych i licealnych był równomierny, podobnie jak podział uczniów na specjalności instrumentalne (smyczkowa, klawiszowa, dęta).

Zastosowane narzędzia badawcze

Inwentarz Osobowości NEO-FFI P.T. Costy Jr. i R.R. McCrae'a

W badaniach wykorzystano polską adaptację Inwentarza Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr. i Roberta R. McCrae (Zawadzki i in., 1998). NEO-FFI jest inwentarzem, który pozwala na uzyskanie informacji o pięciu podstawowych wymiarach osobowości, wyszczególnionych na gruncie teorii cech według Costy i McCrae'a (2005), do których zalicza się neurotyczność (NEU), ekstrawersję (EKS), otwartość

¹ Proporcja liczby dziewcząt do liczby chłopców ujęta w badanej próbie jest zgodna z powszechnie występującą proporcją płci wśród uczniów szkół muzycznych. Dane statystyczne w zakresie liczby dziewcząt i chłopców uczących się w szkołach muzycznych uaktualnia rokrocznie Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. Jednak dane te nie są upubliczniane, jedynie dostępne indywidualnym zainteresowanym. Charakterystyczna liczebność dziewcząt i chłopców w szkolnictwie muzycznym nie ma jednoznacznego lub popartego badaniami naukowymi uzasadnienia. Jednak można przypuszczać, iż jest to spowodowane zwiększonymi wśród dziewcząt zainteresowaniami artystycznymi i estetycznymi, a wśród chłopców zwiększoną aktywnością ruchową i zainteresowaniami technicznymi.

na doświadczenia (OPE), ugodowość (AGR) i sumienność (CON). Model Costy i McCrae'a obejmuje nie tylko badania strukturalne, ale także praktyczne analizy, które ilustrują funkcjonalne znaczenie pięciu głównych czynników osobowości w procesie adaptacji osoby do środowiska szkolnego lub zawodowego, w procesie powstawania ewentualnych zaburzeń zachowania lub w określaniu stanu zdrowia.

Rzetelność skali NEO-FFI oszacowano na podstawie współczynnika zgodności wewnętrznej Alfa-Cronbacha. W badaniach polskich wewnętrzna rzetelność narzędzia jest satysfakcjonująca (Alfa-Cronbacha od 0,68 do 0,82) (Zawadzki i in., 1998). Najwyższe współczynniki rzetelności stwierdzono dla skal sumienności, neurotyczności i ekstrawersji. Wyższy współczynnik rzetelności ma także pomiar kwestionariuszem NEO-FFI ze względu na płeć, a mniejszy – ze względu na wiek badanych. Kobiety osiągnęły wyższe wyniki w poszczególnych skalach niż mężczyźni (Costa, McCrae, 2005).

Skala Wsparcia Społecznego Uczniów Szkół Muzycznych A.A. Gluskiej-Nogaj

Do badania wsparcia społecznego skonstruowano Skalę Wsparcia Społecznego Uczniów Szkół Muzycznych (Gluska, 2011), która uwzględnia specyfikę nauki w szkołach muzycznych. Wzorem do konstrukcji niniejszej skali była Skala Wsparcia Społecznego Krystyny Kmieciak-Baran (2000). Podstawy teoretyczne zaczerpnięto z modelu wsparcia społecznego Heleny Sęk (2008) i Jamesa S. House'a (za: Jaworska-Obój, Skuza, 1986).

Skala opiera się na czterech wymiarach wsparcia społecznego (za: Sęk, 2008; Jaworska-Obój, Skuza, 1986; Kmieciak-Baran, 2000). Zawierała 16 twierdzeń z możliwością udzielenia odpowiedzi na skali od 0 do 4, gdzie 0 oznaczało „nie dotyczy”, a 4 oznaczało „zdecydowanie zgadzam się”. Każda skala uwzględniała po cztery twierdzenia odnoszące się do wybranego rodzaju wsparcia społecznego:

1. **Wsparcie emocjonalne** – przekazywanie emocji pozytywnych, podtrzymujących, odzwierciedlających rozumienie sytuacji, uspokajających, np. poczucie ucznia, że są osoby, które rozumieją, jak uczeń może się czuć podczas występów publicznych, osoby, które mają świadomość zmęczenia, ale i szczęścia, jakie może wywołać zajmowanie się muzyką. Przykładowe twierdzenie: *Rozumieją, że egzaminy i występy publiczne są dla mnie ważnymi, ale i stresującymi wydarzeniami.*
2. **Wsparcie instrumentalne** – udzielanie konkretnego instruktażu o sposobach dalszego postępowania, może mieć charakter pomocy rzeczowej i materialnej, np. udostępnianie uczniowi nut, nagrań, pomoc w procesie wyboru instrumentu. Przykładowe twierdzenie: *Pomagają mi w zdobyciu interesujących informacji o możliwości ubiegania się o stypendia lub udziału w kursach lub konkursach muzycznych.*
3. **Wsparcie informacyjne** – udzielanie konkretnych informacji, rad, wskazówek, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji, np. szczegółowe omawianie zagadnień wymagających udoskonalenia, modelowanie kompetencji wykonaw-

czych ucznia w zakresie gry na instrumencie. Przykładowe twierdzenie: *Podpowiadają mi, jak uchronić się przed niepowodzeniem podczas występów publicznych i podczas codziennego ćwiczenia.*

- 4. Wsparcie wartościujące** – dawanie osobie wspieranej do zrozumienia, że posiada duże możliwości, zdolności, kompetencje, że jest ceniona za określone umiejętności lub cechy, że jest ważna dla innych, np. powierzanie odpowiedzialnych partii w zespole muzycznym, podkreślanie wkładu indywidualnej pracy ucznia w przygotowanie utworów muzycznych. Przykładowe twierdzenie: *Powierzają mi odpowiedzialne funkcje i zadania np. w ramach gry zespołowej.*

Na podstawie literatury przedmiotu oraz danych pochodzących z obserwacji wyodrębniono osiem grup społecznych, które stanowią źródła wsparcia; do tych osób/grup zalicza się: rodziców, rodzeństwo, innych krewnych, nauczyciela instrumentalistę (nauczyciel przedmiotu głównego), pozostałych nauczycieli, kolegów ze szkoły muzycznej, kolegów spoza szkoły muzycznej oraz psychologa lub pedagoga szkolnego (Gluska, 2011).

Rzetelność skali obliczono, uwzględniając zarówno wynik ogólny, jak i wyniki szczegółowe każdego rodzaju wsparcia otrzymywanego od każdego źródła wsparcia. Alfa-Cronbacha dla wyniku ogólnego wynosiła 0,95, a dla poszczególnych podskal rzetelność wahała się w granicach od 0,70 do 0,90 (Gluska, 2011).

Trafność wewnętrzną narzędzia oszacowano na podstawie macierzy korelacji każdej podskali testu z wynikiem ogólnym. Wyniki korelacji w zakresie czterech rodzajów wsparcia wahały się od 0,79 do 0,88, a wyniki korelacji uwzględniające osiem źródeł wsparcia społecznego wahały się od 0,53 do 0,80 (Gluska, 2011).

Dokonano także obliczeń weryfikujących trafność kryterialną, na podstawie korelacji czterech rodzajów wsparcia społecznego niniejszej skali z tymi samymi czterema rodzajami wsparcia społecznego zawartymi w Skali Wsparcia Społecznego Kmieciak-Baran (2000). Ogólny wynik korelacji wynosi 0,70, a wyniki korelacji między poszczególnymi skalami wahały się od 0,47 do 0,88 (Gluska, 2011).

Organizacja badań

Badania przeprowadzono w 10 szkołach muzycznych na terenie całej Polski, wśród uczniów klas gimnazjalnych i licealnych (szkoły muzyczne II stopnia). Wszystkie badania były przeprowadzone w formie grupowej, w obecności autora badań, z wykorzystaniem osób wspomagających nadzór nad samodzielną realizacją zadań przez uczniów.

Badani byli proszeni o wypełnienie Inwentarza Osobowości NEO-FFI, arkusza Skali Wsparcia Społecznego Uczniów Szkół Muzycznych, Kwestionariusza Osobowego [zawierającego podstawowe dane socjodemograficzne, takie jak poziom edukacyjny (gimnazjum lub liceum), typ szkoły muzycznej (OSM lub PSM), specjalność instrumentalną (smyczkowa, klawiszowa lub dęta), płeć]. Badania były anonimowe i odbywały się w odpowiednio przygotowanych salach lekcyjnych.

Wyniki badań

Cechy osobowości uczniów szkół muzycznych

Odpowiadając na pytanie, *jaki jest poziom występowania poszczególnych cech osobowości wśród uczniów szkół muzycznych*, należy uzyskane wyniki odnieść do interpretacji wyników zawartych w podręczniku polskiej adaptacji Inwentarza Osobowości NEO-FFI (Zawadzki i in., 1998). Wszystkie wymiary osobowości uczniów szkół muzycznych znajdują się na poziomie przeciętnym. Najwyższy wynik uzyskała ugodowość ($M = 6,4$; $SD = 2,33$), kolejną cechą jest sumienność ($M = 5,9$; $SD = 2,11$), następnie ekstrawersja ($M = 5,8$; $SD = 1,95$) oraz otwartość na doświadczenia ($M = 5,5$; $SD = 1,94$) i neurotyczność ($M = 5,4$; $SD = 2,29$). W zakresie każdej cechy wartość mediany i modalnej jest na tym samym poziomie lub wyższym (między 5 a 7 stenem), co świadczy o większej liczbie wyników powyżej średniej wśród badanych, czyli o poziomie przeciętnym lub wysokim.

Ponadto współczynnik zmienności waha się od poziomu $V = 33,62$ w ekstrawersji do $V = 42,07$ w neurotyczności, co świadczy o silnym zróżnicowaniu wyników indywidualnych w zakresie każdej cechy osobowości wśród badanych uczniów szkół muzycznych.

Otrzymywane przez uczniów szkół muzycznych wsparcie społeczne

Charakterystyka uczniów szkół muzycznych w zakresie wsparcia społecznego będzie obejmowała wyniki wskazujące na ich subiektywną ocenę co do: (1) ogólnego poziomu otrzymywanego wsparcia społecznego, a także wyników w zakresie czterech rodzajów wsparcia (emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego i wartościującego); (2) poziomu otrzymywania wsparcia społecznego od różnych grup społecznych (rodzice, nauczyciel przedmiotu głównego, inni nauczyciele, koledzy ze szkoły muzycznej, koledzy spoza szkoły muzycznej).

Odpowiadając na pytanie, *jaki poziom wsparcia społecznego otrzymują uczniowie szkół muzycznych*, należy podkreślić, iż uczniowie deklarują dobry poziom otrzymywania wsparcia społecznego. Uczniowie wskazują na wyższy poziom otrzymywania wsparcia emocjonalnego ($M = 2,99$; $SD = 0,42$) i wartościującego ($M = 2,84$; $SD = 0,47$) w porównaniu do wsparcia instrumentalnego ($M = 2,35$; $SD = 0,45$) i informacyjnego ($M = 2,49$; $SD = 0,44$).

Współczynnik zmienności wskazuje na małe zróżnicowanie badanej grupy uczniów w zakresie otrzymywania poszczególnych rodzajów wsparcia. Wynik współczynnika zmienności w zakresie wsparcia emocjonalnego ($V = 14,12$) wskazuje na jednorodną zbiorowość, ale w górnej granicy normy. Największe zróżnicowanie zauważalne jest w zakresie wsparcia instrumentalnego i informacyjnego. Wyniki wsparcia wartościującego są w dolnej granicy normy wskazującej na zróżnicowanie badanej grupy. Wynik ogólny w zakresie otrzymywania wsparcia społecznego ($V = 14,71$) wskazuje na jednorodność grupy badawczej w zakresie tej zmiennej, ale na granicy normy ze zróżnicowaniem.

Odpowiadając na pytanie, *jaki poziom wsparcia otrzymują uczniowie szkół muzycznych od różnych grup społecznych*, należy podkreślić, iż występuje zróżnicowanie w odpowiedziach uczniów co do poziomu otrzymywanego wsparcia społecznego od różnych grup osób. Uczniowie deklarują, iż najwyższy poziom wsparcia społecznego otrzymują od nauczycieli instrumentalistów ($M = 3,29$; $SD = 0,5$) oraz od rodziców ($M = 3,08$; $SD = 0,59$). Istotnie niższy poziom wsparcia uczniowie otrzymują od pozostałych nauczycieli ($M = 2,47$; $SD = 0,59$), kolegów ze szkoły muzycznej ($M = 2,74$; $SD = 0,58$) i kolegów spoza szkoły muzycznej ($M = 2,19$; $SD = 0,56$).

Współczynnik zmienności wskazuje, że w przypadku wsparcia otrzymywanego od nauczyciela przedmiotu głównego uczniowie są dość jednorodni ($V = 15,18$), a w przypadku wsparcia otrzymywanego od kolegów ze szkoły muzycznej ($V = 21,03$), kolegów spoza szkoły ($V = 25,8$) czy wsparcia otrzymywanego od pozostałych nauczycieli ($V = 24,07$) wśród uczniów występuje zdecydowanie większa różnorodność odpowiedzi.

Cechy osobowości uczniów szkół muzycznych a otrzymywane wsparcie społeczne

Aby zweryfikować zależność między cechami osobowości uczniów szkół muzycznych, które stanowią indywidualną właściwość w funkcjonowaniu człowieka, a wsparciem społecznym jako wymiarem otoczenia ucznia szkoły muzycznej, przyjęto hipotezę, która zakłada **istnienie związku między cechami osobowości a rodzajami i źródłami wsparcia społecznego otrzymywanego przez uczniów szkół muzycznych**. Weryfikacja niniejszej hipotezy uwzględniała 70 możliwych układów korelacyjnych. Poniższa tabela zawiera jedynie te wyniki, które są istotne statystycznie.

Tabela 1. Cechy osobowości uczniów szkół muzycznych a poziom otrzymywanego wsparcia społecznego

Cechy osobowości		Korelacja	R-Spearman	t(N-2)	P	N	
		Wsparcie społeczne					
Neurotyczność	Emocjonalne		-0,12*	-2,25*	0,02	317	
	Instrumentalne		-0,08	-1,58	0,11	317	
	Informacyjne		0,01	0,09	0,92	317	
	Wartościujące		-0,20*	-3,69*	< 0,0001	317	
	Od rodziców		-0,14*	-2,66*	< 0,0001	317	
	Od rodzeństwa		-0,12	-1,92	0,06	256	
	Od krewnych		-0,12*	-2,09	0,04	310	
	Od n-la instrumentalisty		-0,12*	-2,31*	0,02	317	
	Od innych nauczycieli		-0,11	-1,89	0,06	317	
	Od kol. ze szkoły muz.		0,11	1,92	0,06	317	
	Od kol. spoza szkoły muz.		-0,11*	-2,08*	0,03	314	
	Od psychologa/pedagoga		-0,06	-0,69	0,49	116	
	Wynik ogólny			-0,13*	-2,33*	0,02	317

Cechy osobowości	Korelacja		R-Spearman	t(N-2)	P	N
	Wsparcie społeczne					
Ekstrawersja	Emocjonalne	0,23*	4,28*	< 0,0001	317	
	Instrumentalne	0,16*	2,90*	< 0,0001	317	
	Informacyjne	0,11	1,79	0,07	317	
	Wartościujące	0,27*	5,15*	< 0,0001	317	
	Od rodziców	0,17*	3,22*	< 0,0001	317	
	Od rodzeństwa	0,11	1,68	0,09	256	
	Od krewnych	0,15*	2,61	0,01	310	
	Od n-la instrumentalisty	0,18*	3,29*	< 0,0001	317	
	Od innych nauczycieli	0,13*	2,43*	0,01	317	
	Od kol. ze szkoły muz.	0,14*	2,58*	0,01	317	
	Od kol. spoza szkoły muz.	0,14*	2,55*	0,01	314	
	Od psychologa/pedagoga	0,11	1,13	0,26	116	
	Wynik ogólny	0,23*	4,26*	< 0,0001	317	
	Otwartość na doświadczenia	Emocjonalne	0,14*	2,61*	< 0,0001	317
Instrumentalne		0,16*	2,95*	< 0,0001	317	
Informacyjne		0,74*	1,33*	0,18	317	
Wartościujące		0,16*	2,96*	< 0,0001	317	
Od rodziców		-0,04	-0,79	0,42	317	
Od rodzeństwa		0,01	0,15	0,88	256	
Od krewnych		0,03	0,62	0,54	310	
Od n-la instrumentalisty		0,15*	2,75*	< 0,0001	317	
Od innych nauczycieli		0,17*	3,10*	< 0,0001	317	
Od kol. ze szkoły muz.		0,17*	3,14*	< 0,0001	317	
Od kol. spoza szkoły muz.		0,20*	3,63*	< 0,0001	314	
Od psychologa/pedagoga		0,16	1,75	0,08	116	
Wynik ogólny		0,17*	3,07*	< 0,0001	317	
Ugodowość		Emocjonalne	0,20*	3,62*	< 0,0001	317
	Instrumentalne	0,13*	2,39*	0,01	317	
	Informacyjne	0,13*	2,46*	0,01	317	
	Wartościujące	0,18*	3,36*	< 0,0001	317	
	Od rodziców	0,24*	4,51*	< 0,0001	317	
	Od rodzeństwa	0,15*	2,46	0,01	256	
	Od krewnych	0,08	1,33	0,18	310	
	Od n-la instrumentalisty	0,09	1,59	0,11	317	
	Od innych nauczycieli	0,09	1,61	0,11	317	
	Od kol. ze szkoły muz.	0,08	1,36	0,18	317	
	Od kol. spoza szkoły muz.	0,09	1,55	0,12	314	
	Od psychologa/pedagoga	0,19*	2,02	0,04	116	
	Wynik ogólny	0,18*	3,26*	< 0,0001	317	

Cechy osobowości	Korelacja		R-Spearman	t(N-2)	P	N
	Wsparcie społeczne					
Sumienność	Emocjonalne		0,20*	3,71*	< 0,0001	317
	Instrumentalne		0,20*	3,80*	< 0,0001	317
	Informacyjne		0,19*	3,54*	< 0,0001	317
	Wartościujące		0,29*	5,51*	< 0,0001	317
	Od rodziców		0,25*	4,65*	< 0,0001	317
	Od rodzeństwa		0,26*	4,21*	< 0,0001	256
	Od krewnych		0,16*	2,72	0,001	310
	Od n-la instrumentalisty		0,25*	4,72*	< 0,0001	317
	Od innych nauczycieli		0,23*	4,19*	< 0,0001	317
	Od kol. ze szkoły muz.		0,05	0,90	0,37	317
	Od kol. spoza szkoły muz.		0,03	0,58	0,56	314
	Od psychologa/pedagoga		0,13	1,42	0,16	116
	Wynik ogólny		0,26*	4,92*	< 0,0001	317

Współczynnik korelacji istotny na poziomie $p < 0,05$.

Analizując powyższe dane, można zauważyć, że występują istotne związki między wszystkimi cechami osobowości a wynikiem ogólnym wsparcia społecznego, a także jego wybranymi rodzajami i źródłami. Większość korelacji ma kierunek dodatni, co oznacza, że im wyższy poziom występowania takich cech, jak ekstrawersja, ugodowość, sumienność i otwartość na doświadczenia, tym częściej uczniowie deklarują wyższy poziom otrzymywania wsparcia społecznego, zarówno w zakresie jego poszczególnych rodzajów, jak i od wybranych osób i grup. Jedynie w związku między neurotycznością a wsparciem społecznym jest korelacja ujemna, co oznacza, że im wyższy poziom neurotyczności, tym niższy poziom otrzymywania wsparcia deklarują uczniowie szkół muzycznych. Wszystkie zależności, zarówno te oparte na wynikach ogólnych, jak i te bardzo szczegółowe, mają korelację na poziomie słabym. Wsparcie emocjonalne i wartościujące korelują ze wszystkimi pięcioma cechami osobowości.

Otwartość na doświadczenia i ekstrawersja to cechy, które korelują w największym zakresie ze wsparciem otrzymywanym od różnych grup społecznych, w tym nie tylko od nauczyciela przedmiotu głównego, ale także od innych nauczycieli i rówieśników ze szkoły muzycznej i spoza niej.

Powyższa analiza pozwala na potwierdzenie hipotezy, że **istnieje statystycznie istotny związek między cechami osobowości a rodzajami i źródłami wsparcia społecznego otrzymywanego przez uczniów szkół muzycznych**. Im wyższa neurotyczność, tym niższy poziom otrzymywania wsparcia społecznego, a im wyższa ekstrawersja, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność, tym uczniowie szkół muzycznych deklarują wyższy poziom otrzymywania wybranych wymiarów wsparcia.

Dyskusja

Niniejsze badania stanowią ważne uzupełnienie wiedzy o współczesnej młodzieży uczącej się w polskich szkołach muzycznych z zakresu dominujących cech osobowości i deklarowanego przez nich poziomu otrzymywania wsparcia społecznego ze strony swojego otoczenia.

W pierwszej kolejności warto wskazać różnice w badaniach dotyczących cech osobowości. Otrzymane wyniki różnią się od wyników pionierskich badań zrealizowanych przez Marię Manturzewską (1974; 2014) wśród uczniów warszawskich szkół muzycznych, w których autorka podkreślała, iż uzdolniona muzycznie młodzież wyróżnia się podwyższonym poziomem neurotyczności i niższym poziomem ekstrawersji. Choć prezentowane w niniejszym artykule wyniki nie wskazują różnic między uczniami szkół muzycznych a uczniami szkół ogólnokształcących, to wynik poziomu neurotyczności jest najniższy spośród wszystkich cech osobowości w badanej próbie. Z kolei według Anthony'ego E. Kempa (1996) poziom ekstrawersji jest wśród muzyków najwyższy w gronie dęciaków, a generalnie osoby uzdolnione muzycznie są raczej introwertywne, co ułatwia im podejmowanie się długoterminowej, samodzielnej pracy przy instrumencie (1981). W prezentowanych badaniach nie odnotowano jednak różnic w zakresie cech osobowości z uwzględnieniem podziału badanych na specjalność instrumentalną, dlatego nie zostały te wyniki zaprezentowane w części empirycznej.

Wyniki badań dotyczące pomiaru wsparcia społecznego otrzymywanego przez uczniów szkół muzycznych mają innowacyjny charakter, ale ich wyniki zbieżne są z wynikami badań realizowanymi na innych (niemuzycznych) próbach w populacji. Dostępne są w literaturze dane, że im wyższy poziom ekstrawersji, tym bardziej rozbudowana jest sieć wsparcia społecznego (por. Cieślak, Eliaz, 2006), a im wyższy poziom neurotyczności, tym rzadsze jest korzystanie z pomocy innych. Tego rodzaju zależność, choć na słabym poziomie, występuje także wśród badanych uczniów szkół muzycznych. Ponadto wśród uczniów szkół muzycznych potwierdziła się także zależność, iż sama ugodowość dodatnio koreluje ze wsparciem otrzymywanym od rodziców (por. Branje, van Lieshout, van Aken, 2004).

Otrzymane wyniki na temat poziomu występowania poszczególnych rodzajów wsparcia i poziomu wsparcia otrzymywanego przez uczniów od osób z ich najbliższego otoczenia warto upowszechniać wśród członków szkolnej społeczności. Obserwacja szkolnej rzeczywistości pozwala bowiem na wysnucie wniosku, że bardzo często uczniowie szkół muzycznych, a także ich rodzice, nie przykładają szczególnej uwagi do faktu, że mogą być dla siebie wzajemnie źródłem wsparcia i zrozumienia, stanowiąc swoistą grupę samopomocy. A otrzymane wyniki z perspektywy samych uczniów pozwalają przypuszczać, że ważne jest dla nich otrzymywanie wielowymiarowego wsparcia społecznego od bliskich i dalszych osób ze swojego otoczenia. Wspólne doświadczenia i podobne przeżycia wynikające z przechodzenia przez poszczególne etapy rozwoju artystycznego są dla społeczności uczniów szkół muzycz-

nych gwarancją poczucia wzajemnego zrozumienia i budowania relacji opartych na zaufaniu i bezpieczeństwie. Często to rówieśnicy szkolni osób uzdolnionych muzycznie stanowią jedną z najważniejszych grup stymulujących muzyczne zainteresowania uczniów (Gembris, Davidson, 2002). Wynik wskazujący na fakt, że ekstrawersja i otwartość na doświadczenia dodatnio korelują ze wsparciem otrzymywanym przez uczniów od swoich kolegów uczących się w szkołach muzycznych, wpisuje się w obszar badań dotyczących relacji i komunikacji w szkolnictwie muzycznych, które podkreślają, iż tworzenie wśród rówieśników szkolnych atmosfery bezpiecznej współpracy jest lepsze niż atmosfera muzycznej rywalizacji (Austin, za: Lehmann, Sloboda, Woody, 2007).

Niemal każde opracowanie dotyczące psychologii kształcenia muzycznego podkreśla, jak kluczowe znaczenie dla rozwoju i edukacji ucznia ma osoba nauczyciela przedmiotu głównego (por. Mierzejewska-Orzechowska, 1999; Hewitt, 2006; Konaszkiewicz, 2009). Wyniki uczniów szkół muzycznych wskazujące na fakt, że często najwyższy poziom wsparcia społecznego otrzymywali od nauczycieli instrumentalistów, potwierdza, jak istotna, także z perspektywy ucznia, jest relacja mistrz – uczeń.

Niniejsze badania, poza wartością poznawczą pozwalającą poznać istotne korelacje między badanymi zmiennymi, mają jednak kilka ograniczeń. Jednym z nich jest fakt, że wsparcie społeczne badano tylko jednostronnie, z perspektywy uczniów, i że był to pomiar oparty na ich subiektywnych odczuciach. Nie uwzględniono w niniejszych badaniach korelacji międzygrupowych, między osobami dającymi i otrzymującymi wsparcie, a także możliwości pomiaru poziomu oczekiwanego a otrzymywanego wsparcia społecznego. Drugim ograniczeniem był brak grupy kontrolnej, pozwalającej na pomiar cech osobowości i poziomu wsparcia społecznego, a następnie korelacji między tymi zmiennymi wśród uczniów spoza szkół muzycznych, a byłoby to możliwe, gdyby zmienna wsparcie społeczne była badana skalą obejmującą podobne rodzaje/wymiary wsparcia. Pozwoliłoby to odpowiedzieć nie tylko na pytanie, jaki jest poziom poszczególnych zmiennych wśród uczniów szkół muzycznych, ale jednocześnie wskazałoby odpowiedź na pytanie, czy uczniowie szkół muzycznych różnią się pod względem wybranych zmiennych od uczniów spoza szkół muzycznych.

Niniejsze ograniczenia i poszerzenie procedury badawczej stanowią dla autorów inspirację do podejmowania kolejnych podobnych badań w przyszłości po to przede wszystkim, by zwiększyć wiedzę zainteresowanych o specyfice funkcjonowania i rozwoju uczniów uzdolnionych muzycznie oraz aby zapewnić im optymalne środowisko kształcenia. Wrażliwość środowiska szkół muzycznych na różnice indywidualne występujące między uczniami, wynikające z ich cech osobowości, a także z ich potrzeb co do poziomu oczekiwanego i otrzymywanego wsparcia, pozwolą na systemowe podnoszenie jakości kształcenia muzycznego.

Literatura cytowana

- Bell, C.R., Cresswell, A. (1984). Personality Differences among Musical Instrumentalists. *Psychology of Music*, 12, 83-93.
- Branje, S.J.T., van Lieshout, C.F.M., van Aken, M.A.G. (2004). Relations Between Big Five Personality Characteristics and Perceived Support in Adolescents' Families. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 4, 615-628.
- Cieślak, R., Elias, A. (2006). Wsparcie społeczne a osobowość. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 68-89). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Crozier, W.R. (2009). Music and social influence. W: D.J. Hargreaves, A.C North (red.), *The Social Psychology of Music* (s. 67-83). New York: Oxford University Press.
- Curton, C.E., Hessling, R., Suhr, J. (1997). The influence of husband and wife personality on marital social support interactions. *Personal Relationships*, 4, 379-393.
- 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., 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.
- 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.
- 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.
- Gołębniak, B.D. (2008). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 98-122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.

- Hallam, S. (2009). Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne. W: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka* (s. 11-50). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- 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, Sempre: Society for Education, Music and Psychology Research, <http://pom.sagepub.com> (dostęp: 29.05.2008).
- 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.
- Jørgensen, H. (2009). Czy ćwiczenie czyni mistrza? Przegląd badań nad ćwiczeniem. W: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka* (s. 51-73). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- 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.
- Kmiećnik-Baran, K. (2000). *Młodzież i przemoc. Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Publikacja nr 4 Sekcji Krajowej Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Gdańsk: SKOiw NSZZ „Solidarność” i MEN.
- Konaszkiwicz, Z. (2009). Osobowościowe uwarunkowania pracy nauczyciela w szkole muzycznej. W: Z. Konaszkiwicz (red.), *Szkoła muzyczna. Studia i szkice* (s. 11-35). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny 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.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J.A., Woody, R.H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Łuszczynska, A. (2004). Stres traumatyczny związany z pracą zawodową: wsparcie społeczne a konsekwencje traumy. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 15-25.

- Manturzevska, M. (1974). Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. *Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych. Materiały do Psychologii Muzyki*, 147, 3. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska, M. (1980). Rola cech osobowości w działalności muzycznej. W: W. Jankowski (red.), *Podstawy kształcenia muzycznego. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych* (t. 2, s. 21-31). Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska, M. (2014). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. Warszawa: Centrum Edukacji Artystycznych, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- 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. Fryderyka Chopina.
- Nogaj, A. (2008). Psychologiczna analiza rozwoju talentu muzycznego Rafała Blechacza. W: W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość* (t. 2, s. 29-42). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- North, A., Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Ossowski, R., Gluska, A.A. (2011). Social Support as a form of psychological aid in the artistic education. W: H. Liberska (red.), *Current Psychological Problems. In traditional and novel approaches* (s. 169-186). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sęk, H. (2008). Pomoc psychologiczna w rozwiązywaniu problemów zdrowotnych. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (t. 1, s. 246-255). 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: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 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.
- Sękowski, A. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Sheridan, Ch.L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2011). *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*. Poznań: Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego.

- Sloboda, J.A., Howe, M.J.A. (1991). Biograficzne wskaźniki osiągnięć – badania oparte na wywiadach. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy* (s. 601-634). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Sloboda, J.A., Howe, M.J.A. (1999). Musical Talent and Individual Differences in Musical Achievement. *Psychology of Music*, 27 (52), 52-54. London: Sempres: Society for Education, Music and Psychology Research, <http://pom.sagepub.com> (dostęp: 30.05.2008).
- 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.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Streszczenie. Artykuł koncentruje się wokół problematyki związanej z wybranymi wymiarami psychospołecznego funkcjonowania uczniów szkół muzycznych. Bezpośrednio dotyczy związku między cechami osobowości młodzieży uzdolnionej muzycznie a odczuwanym poziomem otrzymywania przez nich wsparcia społecznego. Badania zaprezentowane w niniejszym artykule były przeprowadzone wśród uczniów polskich szkół muzycznych w różnych regionach kraju. W ramach prezentowanych badań wykorzystano (1) autorskie narzędzie do pomiaru wsparcia społecznego uczniów szkół muzycznych, którego treść poszczególnych pytań dostosowano do specyfiki nauki w szkole muzycznej oraz (2) Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr. i Roberta R. McCrae.

Wyniki badań pozwoliły na wskazanie siły związku między poziomem cech osobowości uczniów szkół muzycznych a rodzajami wsparcia społecznego (wsparcie emocjonalne, instrumentalne, informacyjne i wartościujące) otrzymywanego od różnych grup społecznych (rodzice, nauczyciel przedmiotu głównego, inni nauczyciele, koledzy ze szkoły muzycznej, koledzy spoza szkoły muzycznej). W wymiarze wsparcia społecznego badania miały charakter innowacyjny, a w zakresie cech osobowości pozwoliły na polemikę zarówno z dotychczasowymi badaniami realizowanymi w populacji uczniów polskich szkół muzycznych, jak i z badaniami zagranicznymi.

Słowa kluczowe: uczniowie szkół muzycznych, osobowość, wsparcie społeczne

Data wplynięcia: 2.08.2015

Data wplynięcia po poprawkach: 13.11.2016

Data zatwierdzenia tekstu do druku: 10.12.2016