



Nadesłano: 10.12.2020
Zaakceptowano: 16.02.2021

Sugerowane cytowanie: Labiak D. (2021). *Uczeń szkoły muzycznej I stopnia w edukacji wczesnoszkolnej – wypowiedzi nauczycieli klas I-III na temat wybranych aspektów funkcjonowania szkolnego początkujących muzyków*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 1(59), s. 23-40. DOI: 10.35765/eetp.2021.1659.02

Damian Labiak

ORCID: 0000-0002-7622-5156
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Uczeń szkoły muzycznej I stopnia w edukacji wczesnoszkolnej – wypowiedzi nauczycieli klas I-III na temat wybranych aspektów funkcjonowania szkolnego początkujących muzyków

First-Level Music School Student in Early School Education. Statements by Teachers of Grades 1-3 on Selected Aspects Concerning the Ways Beginning Musicians Function at School

SŁOWA KLUCZE

dziecko, szkoła
muzyczna, edukacja
wczesnoszkolna,
nauczyciel,
funkcjonowanie
szkolne

ABSTRAKT

Prezentowany artykuł przedstawia wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy wśród swoich wychowanków mają/mieli uczniów szkoły muzycznej. Celem badań było poznanie opinii pedagogów na temat wybranych aspektów szkolnego funkcjonowania tych dzieci. Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Czy i jaką specyfiką odznacza się szkolne funkcjonowanie uczniów kl. I-III, którzy równocześnie uczęszczają do szkoły muzycznej I stopnia? Szczegółowe problemy badawcze odnosiły się do postępów w nauce tych uczniów, ich relacji z rówieśnikami, różnorodnych problemów i wyzwań związanych z ich funkcjonowaniem, a także wsparcia, jakiego udzielają im nauczyciele. Artykuł składa się z trzech części. Część teoretyczna przedstawia szkołę muzyczną jako specyficzne środowisko wychowawcze, a także przybliży znaczenie edukacji muzycznej we wszechstronnym rozwoju dzieci. Część metodologiczna zawiera charakterystykę celu

badania, problemy badawcze oraz wykorzystane procedury badawcze. Część trzecia prezentuje wyniki badań i płynące z nich wnioski. Wynika z nich, że szkolne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych odznacza się określoną specyfiką, szczególnie pod względem wyników w nauce i relacji społecznych. Istotnym wnioskiem jest także postulat dotyczący optymalizacji procesu kształcenia nauczycieli tak, aby mogli oni skutecznie wspierać w rozwoju swoich uzdolnionych uczniów.

KEYWORDS ABSTRACT

child, music school, early school education, teacher, school functioning

The article describes the results of qualitative research carried out among early education teachers who have music school students among their pupils. The aim of the research was to get to know the teachers' opinions on selected aspects of school functioning of these children. The main research problem was included in the question: Is there any specific way in which students of grades 1-3, who attend first-level music school, function at school? Detailed research problems referred to those students' marks, relationships with peers, various problems and challenges related to their functioning, as well as support provided to them by teachers. The first part of the article presents music school as a specific educational environment, and shows the importance of music education in a child's general development. The methodological part includes the characteristics of the research objective, research questions, as well as research procedures. The third part presents the results and conclusions of the research. The article reveals that the way in which music school students function at school is characterised by some specific features, especially in terms of school achievements and social relations. Another important conclusion is the need for optimizing the process of educating teachers so that they can effectively support the development of their talented students.

Sztuka uskrzydla.
Herbert Read

Wprowadzenie

W pejzażu instytucji edukacyjnych funkcjonujących w naszym kraju można dostrzec różnorodne szkoły artystyczne, w tym działające od połowy XX w. szkoły muzyczne I stopnia (odpowiedzialne za kształcenie na poziomie podstawowym). W 2012 r. było w Polsce ponad 350 takich placówek, a uczęszczało do nich ok. 40 tys. uczniów. Wśród wielu realizowanych przez te instytucje funkcji można wyróżnić m.in. funkcję selekcyjno-orientacyjną (zapewnienie dostępu do nauki dzieciom szczególnie uzdolnionym, optymalizacja ich rozwoju), funkcję edukacyjno-opiekuńczą (organizacja

procesu dydaktyczno-wychowawczego) i funkcję promocyjno-środowiskową (kulturotwórcza rola w środowisku lokalnym) (Jankowska 2010).

Edukacja w takiej szkole nie koncentruje się wyłącznie na *stricte* muzycznym wymiarze. Stanowi ona swoistą kultyryzację, która wprowadza młodych ludzi w ponadindywidualny i względnie stabilny system wytworów materialnych i symbolicznych, będących nośnikami określonych wartości i znaczeń, na bazie których tworzy się indywidualny system wiedzy o świecie (Kozielecki 2002: 20).

Uczniowie szkół muzycznych I stopnia to dzieci obdarzone ponadprzeciętnymi zdolnościami muzycznymi, mające wszelkie warunki do ich dynamicznego rozwoju. Nauka w tych szkołach odbywa się głównie w godzinach popołudniowych. Do południa dzieci te są uczniami szkół podstawowych. Zwykle naukę w obu szkołach rozpoczynają w wieku siedmiu lat, choć zdarza się, że ich przygoda z muzyką ma początek dopiero w starszych klasach. Jeśli na takiego początkującego muzyka spojrzeć w kategoriach „ucznia zdolnego” – uwzględniając przy tym specyfikę jego uzdolnień i nie wykluczając, że może on mieć jednocześnie wysoki poziom innych zdolności – to oczywiście staje się, że dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej praca z nim może być wielkim wyzwaniem. Chodzi tu m.in. o trafną diagnozę tych zdolności, dobór właściwych metod i form pracy, czy też stymulowanie twórczej aktywności wychowanków (Uszyńska-Jarmoc 2008; Kochanowska 2012), a także umiejętne organizowanie społecznego środowiska uczenia się (Filipiak 2012).

Prezentowany artykuł przedstawia wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy wśród swoich wychowanków mają/mieli także uczniów szkoły muzycznej. Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii pedagogów na temat wybranych aspektów szkolnego funkcjonowania tych dzieci. Jeśli przyjąć że wczesna edukacja powinna koncentrować się na rozwoju dziecka ujmowanym „zarówno jako efekt tworzenia przez nauczyciela warunków do podejmowania przez nie aktywności kreatywnej i autokreatywnej, jak i efekt stymulowania (inspirowania) tej aktywności, a wreszcie jako efekt kierowania nią” (Uszyńska-Jarmoc 2008: 200-201), to poznanie doświadczeń badanych osób może stanowić przyczynek do dyskusji na temat edukacji dzieci szczególnie uzdolnionych muzycznie, a także zadań, jakie w tym kontekście stają przed nauczycielami.

Konteksty teoretyczne

Szkoła muzyczna jest instytucją odznaczającą się określoną specyfiką. Jeżeli chodzi o merytoryczną stronę jej funkcjonowania, to zgodnie z efektami kształcenia, opracowanymi przez ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, absolwent szkoły I stopnia powinien m.in.: szanować dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów,

mieć określone umiejętności w zakresie gry na instrumencie, wykazywać wrażliwość artystyczną, publicznie prezentować swoje dokonania, pracować w zespole i radzić sobie ze stresem (por. <https://prawo.cea-art.pl/rozporzadzenia-i-zarzadzenia/> [dostęp: 02.11.2020]).

Warunkiem rozpoczęcia nauki jest zdany egzamin wstępny, podczas którego oceniane są zdolności muzyczne kandydata: słuch wysokościowy i harmoniczny, pamięć muzyczna i poczucie rytmu, wrażliwość na siłę i barwę dźwięku, umiejętność śpiewania (Kamińska 2002) oraz koordynacja ruchowa i ogólny poziom rozwoju.

Dzieci w wieku 7–9 lat rozpoczynają naukę w tzw. cyklu sześcioletnim. Zajęcia mają formę spotkań indywidualnych (gra na instrumencie w kl. I–III dwa razy po 30 min w tygodniu), jak i grupowych (rytmika i kształcenie słuchu, odpowiednio 90 i 45 min tygodniowo). Postępy uczniów oceniane są w skali 1–6, jak i w skali 25-punktowej.

Poza lekcjami uczniowie biorą udział w koncertach, przesłuchaniach, warsztatach i konkursach; systematycznie ćwiczą grę na instrumencie (Konaszekiewicz 2015).

Szkoła muzyczna, będąc określonym środowiskiem wychowawczym, jest żywym organizmem, wytwarzającym właściwą dla siebie kulturę (Adrian 2011). Wchodząc w jej świat, siedmioletnie dziecko ma nie tylko możliwość rozwijania swoich zdolności muzycznych, bowiem prowadzone przez szkołę muzyczną działania edukacyjne wpisują się w nurt wychowania estetycznego, który Irena Wojnar (1997: 10) definiuje jako „proces kształtowania estetycznej kultury człowieka, wyrabianie dobrego smaku, umiejętności oceny i rozumienia zjawisk estetycznych oraz proces kształtowania osobowości w zakresie moralnym i intelektualnym, oczywiście w swoisty sposób”. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w procesie kształcenia artystycznego istotne są również takie wartości instrumentalne jak: pracowitość, systematyczność, umiejętność motywacji, zdolność pracy w grupie i odpowiedzialność.

Tego rodzaju intensywna i wszechstronna edukacja muzyczna nie pozostaje, rzecz jasna, bez wpływu na dynamikę i kierunki rozwoju adeptów sztuki muzycznej. Jak pisała Elżbieta Frołowicz (2015), muzyka ma szczególne znaczenie dla rozwoju osobowości dzieci w wieku wczesnoszkolnym – rozwoju sfery intelektualnej, fizycznej, estetyczno-emocjonalnej czy moralno-społecznej. Można w tym miejscu przywołać m.in. badania prowadzone przez Lois Hetland (2000), dotyczące poszukiwań zależności pomiędzy edukacją muzyczną a myśleniem przestrzennym, badania Glenna Schellenberga (2004), analizujące korelacje między nauką gry na fortepianie i śpiewu a zdolnością krytycznego myślenia i osiągania określonych wyników w testach IQ, czy badania Agnes Chan, Yim Ho i Mei Cheung (2003) na temat wpływu edukacji muzycznej na rozwój pamięci wzrokowej.

Sama muzyka, choć nie zawiera w sobie żadnych metafor, stymuluje niewątpliwie do ich tworzenia. Dzięki procesowi metaforyzacji dochodzi do integracji wiedzy

i umiejętności z bardzo różnych dziedzin, co ma istotne znaczenie we wszelkiej twórczości, procesach komunikacyjnych czy nauce (Górniok-Naglik 2012: 127). Warto w tym miejscu przywołać badania Małgorzaty Suświłło (2001; 2019), która w swoim eksperymencie uchwyciła pozytywny wpływ edukacji muzycznej na rozwijanie umiejętności lingwistycznych i matematycznych, oraz badaniach Macieja Kołodziej-skiego (2012), poszukującego wzajemnych relacji pomiędzy zdolnościami muzycznymi i twórczością dzieci utalentowanych matematycznie. Istotny jest także społeczny wymiar edukacji muzycznej. Zdaniem Wiesławy Sacher (2012: 158-160), edukacja muzyczna uczy dzieci dostrzegać i przekształcać zawarte w muzyce znaczenia, co może pozytywnie wpływać na ich empatię, tolerancję i otwartość na innych (Bastian 2000). Gra na instrumencie sprzyja także rozwijaniu wyobraźni twórczej i kreatywności (Małyska 2015).

Z przedstawionych rozważań wynika, że młody muzyk, stając się uczniem szkoły muzycznej, wchodzi stopniowo w szalenie bogaty świat różnorodnych doświadczeń, przeżyć, bodźców, które w istotny sposób kształtują jego charakter, postawy, kompetencje społeczne, emocjonalne i poznawcze. Równocześnie jednak - lub nieco wcześniej - staje się również uczniem szkoły podstawowej, w której musi sprostać określonym wymaganiom edukacyjnym, odnaleźć się w złożonej sieci wzajemnych relacji interpersonalnych zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami, przyswajając nową wiedzę, nabywać umiejętności i kompetencje, a także mierzyć się z wyzwaniem natury emocjonalnej. Egzystując w dwóch wymiarach edukacyjnych musi stopniowo odnajdywać swoją drogę rozwoju ucznia i artysty. Warto zatem przyrzeć się, jak z perspektywy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przebiegają te procesy, jakie są ich uwarunkowania, dynamika, czy i jakie niosą ze sobą wyzwania.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było poznanie wypowiedzi nauczycieli wczesnej edukacji na temat wybranych aspektów szkolnego funkcjonowania uczniów szkół muzycznych.

Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Czy i jaką specyfiką odznacza się szkolne funkcjonowanie uczniów klas I–III, którzy równocześnie uczęszczają do szkoły muzycznej I stopnia? Szczegółowe problemy badawcze odnosiły się do postępów w nauce tych uczniów, ich relacji z rówieśnikami, różnorodnych problemów i wyzwań związanych z ich funkcjonowaniem, a także wsparcia, jakiego udzielają im nauczyciele w ich edukacji muzycznej.

Badania miały charakter jakościowy i zostały zrealizowane w paradygmacie interpretatywnym. Materiał empiryczny został zebrany w trakcie przeprowadzonych

z respondentami wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Oparte one były na przygotowanym wcześniej scenariuszu, uwzględniającym najważniejsze – z punktu widzenia celu badań – tematy rozmowy (Flick 2012: 137). Scenariusz taki ma na tyle elastyczny charakter, że może być modyfikowany w trakcie prowadzonych badań, a to, czy poszczególne pytania i ich kolejność są z góry ustalone i narzucone osobie prowadzącej wywiad, czy też ona sama decyduje o tym, jak ściśle będzie trzymać się scenariusza i w jakim stopniu będzie podążać za odpowiedziami respondenta oraz wyznaczonymi przez nie kierunkami rozmowy, zależy od konkretnego projektu badawczego (Kvale 2010: 107). Przyjęta perspektywa badawcza miała na celu poznanie elementów eksplorowanej rzeczywistości takimi, jakie są dla badanych osób, z uwzględnieniem wartości i znaczeń nadawanych przez respondentów poszczególnym elementom ich codziennego doświadczenia (Miles, Huberman 2000: 10).

Analiza poszczególnych wywiadów odbyła się zgodnie z podejściem brikolażu, który zakłada wykorzystanie w procesie analitycznym technik *ad hoc* (m.in. odnotowywanie wzorów i schematów, dostrzeganie prawdopodobieństwa, grupowanie, dokonywanie porównań, różnicowanie, uogólnianie, dostrzeganie relacji między poszczególnymi elementami danych) (Kvale 2010: 187). Grupa badawcza została skonstruowana w sposób celowy – stanowiło ją trzynaście nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z obszaru województwa warmińsko-mazurskiego i podlaskiego, które były lub nadal są wychowawczyniami uczniów, uczęszczających równocześnie do szkół muzycznych I stopnia. Badania przeprowadzono w latach 2017–2019. Z racji ograniczonej objętości artykułu zostały przedstawione poniżej tylko nieliczne fragmenty wypowiedzi respondentek, odnoszące się do podejmowanej w badaniach problematyki (w tekście oznaczono je kursywą).

Wybrane wyniki badań

Postępy w nauce

W rozmowach z nauczycielkami zadano szereg pytań dotyczących różnego rodzaju potencjałów i słabości uczniów chodzących do szkół muzycznych. Wśród wielu różnych, podejmowanych podczas wywiadów wątków, na pierwszy plan wysunęła się kwestia postępów w nauce.

Wypowiedzi respondentek wskazywały na to, że uczniowie ci odznaczają się dużymi i – co warto podkreślić – wszechstronnymi zdolnościami. Z łatwością przyswajają przerabiany materiał, pracują w sposób zorganizowany i systematyczny:

N1: *Miałam w swojej karierze wielu uczniów chodzących do szkoły muzycznej. Zawsze byli to bardzo dobrzy uczniowie. Nie mieli żadnych problemów w nauce, bez trudu przyswajali to, co mieli zadane. Byli zwykle pracowici, systematyczni i poukładani.*

N8: *Zwykle mają świetną pamięć, szybko czytają i kojarzą wiadomości, wiedzą często dużo więcej niż inni, zwłaszcza z niektórych dziedzin, niekoniecznie związanych z muzyką.*

N9: *Tak się złożyło, że większość moich uczniów ze szkół muzycznych to były dziewczynki. Pod względem nauki były wyjątkowe – zawsze przygotowane, obowiązkowe, uważne, dobre zarówno z matematyki, jak i języka polskiego.*

Badane nauczycielki w swoich wypowiedziach nie tylko podkreślały duży potencjał uczniów uczęszczających do szkół muzycznych, ale podejmowały się również wskazania przyczyn ich szybkich postępów w nauce. Wpływ na to, poza indywidualnymi atrybutami, miały przede wszystkim czynniki środowiskowe, takie jak wykształcenie i aspiracje rodziców, a także status materialny rodziny:

N7: *To są generalnie zdolni uczniowie. Nie wiem, czy uzdolnienia muzyczne mają wpływ na ich postępy, ale myślę, że dużą rolę odgrywają tutaj ich rodzice. Zwykle dobrze sytuowani, wykształceni, często sami są artystami, inżynierami, nauczycielami. Wiedzą, że warto inwestować w dzieci.*

Nie bez znaczenia okazał się również fakt samego uczęszczania do szkoły muzycznej – jedna z rozmówczyń, nauczycielka, ale również mama ucznia uczącego się grać na instrumencie, wskazywała na specyfikę kształcenia muzycznego, która, jej zdaniem, może przyczynić się do wszechstronnego rozwoju dzieci:

N12: *Mam czasami takich uczniów, ale miałam też swoje dziecko w szkole muzycznej. Wiem, że to nie jest dla nich łatwa sprawa, jednak dają sobie radę; być może to zależy od dobrej organizacji, a może to wynika z jakiegoś treningu pamięci, który uczniowie ci przechodzą, ucząc się na pamięć utworów; może to kwestia lepszego skupienia na zadaniu; w szkole muzycznej dzieci mają kształcenie słuchu - to jest doskonały trening koncentracji.*

Relacje z rówieśnikami

Jeżeli chodzi o relacje z innymi uczniami, to wypowiedzi badanych nauczycielek podejmowały wiele różnorodnych wątków. Wskazywały z jednej strony na niewątpliwie wysoko rozwinięte kompetencje społeczne tych dzieci:

N4: *Takie dzieci miały zwykle wiele koleżanek i kolegów, bez problemu nawiązywały relacje z innymi. Były takimi socjometrycznymi gwiazdami. Zawsze aktywne i zaangażowane.*

N5: *Miałam dwóch takich uczniów, którzy byli przewodniczącymi klasy i świetnie sobie radzili. Potrafili dogadać się ze wszystkimi.*

N9: *Dają się lubić. Może dlatego, że zwykle można na nich liczyć. Z tego, co obserwowałam, są koleżeńscy i pomocni.*

N10: *Są zwykle odważni, wchodzą w relacje bez większych obaw, spontaniczni, czują się dobrze z innymi,*

z drugiej jednak strony respondentki podkreślały różnego rodzaju problemy i kłopoty związane z ich funkcjonowaniem w grupie. Taka sytuacja może mieć różnorakie przyczyny. W tym przypadku rozmówczynie wskazywały zarówno na charakter ich relacji z rówieśnikami, jak i kwestie związane z obiektywnymi przeszkodami w procesie nawiązywania i podtrzymywania tych relacji: chodziło przede wszystkim o brak czasu na tego typu aktywności:

N2: *Wydawać by się mogło, że powinni być pewni siebie, wiedzą więcej i potrafią więcej niż inni, ale nie są tacy zawsze. Czasami lubią być na uboczu, raczej się nie angażują, mają jednego, najwyżej dwoje przyjaciół w klasie. Może potrzebują bardziej intensywnych relacji?*

N:3 *Jedna z moich uczennic była kompletnie wycofana, w relacjach ze mną to nie było widoczne, ale w kontaktach z koleżankami bardzo.*

N8: *W swojej pracy miałam kilkoro takich uczniów, byli bardzo zgrani z innymi, ale mieli jeden podstawowy problem: zwykle nie mieli czasu, żeby spotykać się z kolegami po lekcjach, rzadko bywali na szkolnych dyskotekach.*

Wśród wypowiedzi badanych osób pojawił się również wątek związany z dystansem i zazdrością ze strony rówieśników omawianych uczniów:

N7: *To, że potrafią więcej niż inni, nie zawsze zjednuje im przyjaciół. Nie są raczej zarozumiali, ale wydaje mi się, że inni uczniowie trochę im zazdroszą. Trudno się dziwić – to oni zwykle występują w pierwszym rzędzie przed klasą, szkołą czy rodzicami. Kiedyś szkoła muzyczna zorganizowała w naszej szkole podstawowej koncerty promocyjne i dziewczynka, która bez problemu występowała przed uczniami w innych szkołach, za nic nie chciała zagrać przed swoimi koleżankami i kolegami.*

Problemy i wyzwania w pracy z uczniem ze szkoły muzycznej

Respondentki wskazywały na szereg różnorodnych wyzwań i problemów związanych z pracą z uczniami szkół muzycznych zarówno w odniesieniu do relacji interpersonalnych pomiędzy dzieckiem a pedagogiem, a także stylu pracy tego ostatniego, oraz w kontekście ich indywidualnych oczekiwań uczniów i realizowanego toku lekcji:

N1: *Tacy uczniowie potrafią być bardzo wymagający. Koncentrują się na szczegółach, z drugiej strony ich wiedza ogólna jest bardzo szeroka. To czasami może zaburzyć tok lekcji, bo chcieliby, żeby całą uwagę skupiać na nich i na tym, co mówią.*

N4: *Z mojego doświadczenia wynika, że są oni często zaprogramowani na sukces – może to presja rodziców, a może taki nawyk ze szkoły muzycznej. Gdy tego sukcesu zabraknie, przeżywają bardzo, dużo bardziej niż inni.*

Nauczycielki mówiły także o postawie perfekcyjnej uczniów szkół muzycznych, a także o tym, że nie zawsze potrafią oni radzić sobie z trudnościami na drodze do osiągnięcia określonego celu:

N8: *Mam wrażenie, że chcą być perfekcyjni. Nie znoszą się mylić, a jeśli już do tego dojdzie, nie mogą się z tym pogodzić, zacinają się i nie można już z nimi nic więcej zrobić.*

N7: *Jedna z moich uczennic podejmowała się czegoś tylko wtedy, kiedy miała szansę wykonać to bezbłędnie. Jeśli tylko coś zaczynało nie grać – poddawała się.*

Rozmówczynie wskazywały również na wiele innych, problematycznych ich zdaniem zachowań uczniów, wśród których wymienione zostały m.in. zbyt duża bezpośredniość czy koncentracja na własnej osobie:

N10: *Bywają w jakiś sposób roszczeniowi, chcieliby, żeby cała uwaga skupiała się na nich – może to wynika stąd, że w szkole muzycznej mają indywidualne lekcje. To może być czasem irytujące, no i inni uczniowie nie zawsze reagują na takie zachowania pozytywnie.*

N12: *Są to zwykle osoby bardzo otwarte i odważne, może zbyt bezpośrednie.*

Badane nauczycielki podkreślały również często kłopotliwą hiperaktywność swoich uczniów i ich wygórowane ambicje.

N4: *Miewają bujną wyobraźnię i zwiariowane pomysły. Są przy tym bardzo uparci, chcą natychmiast wszystkie swoje pomysły realizować. To wynika zapewne z ich pewności siebie i podejmowania wyzwań przy nauce gry na instrumencie. Zaangażowany uczeń to skarb dla nauczyciela, ale czasami jest to męczące, w klasie jest dużo więcej osób.*

N5: *Na początku sądziłam, że są trochę przeambicjonowane, ale potem doszłam do wniosku, że może nie wystarcza im to, co robimy na lekcjach, chcą czegoś więcej, bo wiedzą, że mogą robić więcej.*

Wsparcie ze strony nauczycieli

Nauczycielki były pytane również o to, czy w jakiś szczególny sposób wspierają rozwój muzyczny uczniów uczęszczających do muzycznych szkół.

Wśród wypowiedzi badanych osób pojawiły się takie, które wskazywały na brak odpowiednich kompetencji niezbędnych do tego, aby wspierać w rozwoju swoich uczniów:

N1: *Szczerze mówiąc, trudno mi mówić o jakimś szczególnym wsparciu dla tych uczniów. Traktuję ich podobnie jak innych. Myślę, że radzą sobie z większością*

obowiązków bardzo dobrze. Zdecydowanie wyrastają ponad przeciętność, ale na lekcji jest za mało czasu na indywidualne traktowanie uczniów zdolniejszych.

N7: *Niestety nie mogę nikogo wspierać w rozwoju muzycznym – myślę, że nie mam słuchu i nie znam się na tym; nie gram na żadnym instrumencie.*

N4: *Nie czuję się raczej kompetentna, jeżeli chodzi o muzykę; mówiąc szczerze, nie mam muzycznych zdolności i to raczej ja proszę ucznia uczęszczającego do szkoły muzycznej o pomoc – proszę na przykład, żeby przyniósł do szkoły instrument i pokazał innym, jak się na nim gra.*

Wśród odpowiedzi udzielonych przez rozmówczynie pojawiły się również i takie, które wskazywały na próby podejmowania przez nie działań mających na celu taką organizację działań dydaktyczno-wychowawczych, aby umożliwić uczniom chodzącym do szkoły muzycznej prezentację ich umiejętności:

N5: *Czasami starałam się aranżować pewne sytuacje w klasie. Wiedziałam, że uczennica chce bardzo zaistnieć na tle innych dzieci; zwykle nie mam jednak czasu na lekcji, żeby angażować siebie i klasę w jakieś dodatkowe aktywności. Raz zorganizowałam dla tej szczególnie uzdolnionej muzycznie uczennicy taki mały klasowy koncert i udało się. Oczywiście istnieje ryzyko, że inni uczniowie źle to odbiorą i będą uważali, że kogoś faworyzuję. Takie rzeczy trzeba robić z ogromnym wyuczuciem i najpierw zapytać klasę, czy chciałyby posłuchać koleżanki.*

N5: *Organizuję różnego rodzaju przedstawienia i występy dla rodziców; wtedy daję możliwość dzieciom chodzącym do szkoły muzycznej, aby zaprezentowali swoje umiejętności przed innymi.*

Jedna z rozmówczyń mówiła również o psychicznym wsparciu, którego udziela swojej uczennicy w jej artystycznych aktywnościach:

N13: *Mam taką uczennicę i mam z nią świetne relacje. Zaprasza mnie na swoje koncerty i popisy w szkole muzycznej, opowiada o tym, co gra i jak jest to dla niej ważne. Zawsze trzymam za nią kciuki przed konkursami i ona to wie.*

Omówienie wyników badań i wnioski

Analiza zgromadzonego w toku badań materiału empirycznego pozwoliła odpowiedzieć na postawione uprzednio problemy badawcze, a także wyciągnąć liczne wnioski dotyczące wybranych aspektów szkolnego funkcjonowania uczniów szkół muzycznych. Do najistotniejszych elementów tego funkcjonowania zaliczyć można przede wszystkim osiągnięcia szkolne i relacje społeczne (Koszalińska 2013: 56). Jeśli chodzi o osiągnięcia szkolne, to opisuje się je zarówno z punktu widzenia spełniania przez uczniów określonych wymagań, jak i rozwijania ich różnorodnych kompetencji (Niemierko 2012). W prezentowanych badaniach jako perspektywę eksploracji przyjęto

postępy w nauce. Analiza danych pozwoliła wyłonić kilka kategorii odpowiedzi dotyczących tego obszaru poszukiwań badawczych. Pierwszą z nich jest kategoria dobrego ucznia. Z udzielonych przez respondentki odpowiedzi wynika, że dzieci, o których mowa, są zwykle dobrymi i bardzo dobrymi uczniami, są przeważnie przygotowane do lekcji, aktywne, zaangażowane i skupione, a przy tym pracowite, systematyczne i konsekwentne. Kolejna wyłoniona na podstawie analizy materiału empirycznego kategoria to wszechstronność. Respondentki podkreślały fakt, że uczniowie chodzący do szkół muzycznych odznaczają się szerokimi zainteresowaniami, podejmują różnorodne aktywności, które nie ograniczają się do świata muzyki, co odzwierciedlają ich oceny. Zdaniem badanych, wynika to przede wszystkim z ich różnorodnych zdolności. Odznaczają się bardzo dobrą pamięcią, inteligencją, szybko przyswajają wiedzę, znakomicie kojarzą fakty. Co ważne, mogą liczyć również na wsparcie ze strony swoich rodziców. Respondentki wskazywały w tym kontekście zarówno na status materialny rodziny, jak i jej kulturowy kapitał. Trzecia kategoria odpowiedzi to kreatywność. Dzieci, o których mowa, odznaczają się, zdaniem respondentek, dużą pomysłowością, zaangażowaniem, dociekliwością, niekonwencjonalnością działań i wyobraźnią. Z przedstawionych powyżej analiz wynika, że uczniów szkół muzycznych cechują dobrze rozwinięte inteligencje analityczna, praktyczna i twórcza, które stanowią podstawę poznawczego funkcjonowania człowieka. Szczególnie ostatnia, przejawiająca się w takich procesach jak rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, abstrahowanie i metaforyzowanie, ma istotne znaczenie w działaniach artystycznych (Szmidt 2013). Łatwość przyswajania wiedzy, dobra pamięć, oryginalność i ciekawość otaczającego świata są niewątpliwie atrybutami ucznia zdolnego (Kwiatkowska-Góralczyk 2018).

Pozostaje pytanie, jaką rolę w tym kontekście odgrywają zdolności muzyczne i muzyczna edukacja. Z jednej strony przedstawione powyżej wyniki badań wskazują, że są to czynniki, które mogą mieć znaczenie w procesie uczenia się, z drugiej zaś – nie można jednoznacznie potwierdzić istnienia transferu zdolności muzycznych na inne sfery funkcjonowania człowieka (Referda 2019) i roli kształcenia muzycznego w procesie rozwijania metapoznania, które przejawia się w wiedzy o własnym umyśle i umiejętnościach samoregulacyjnych, pozwalających z tej wiedzy korzystać (Sękowski 2000; Wilsz, Czerniawska 2010).

Kolejny problem badawczy dotyczył relacji interpersonalnych uczniów szkół muzycznych z ich rówieśnikami. Relacje te stanowią jeden z kluczowych warunków prawidłowego rozwoju społecznego i wpływają na kontakty interpersonalne człowieka w jego dorosłym życiu (Dyrda 2012). Pierwsza z wyłonionych kategorii odpowiedzi odnoszących się do tego obszaru to otwartość. Z wypowiedzi respondentek wynika, iż uczniowie ci z dużą łatwością nawiązują i podtrzymują relacje, mają wielu kolegów i koleżanek, są pomocni i zainteresowani innymi osobami, angażują się w życie społeczne klasy.

Taki stan rzeczy może wynikać z wielu powodów – uczniowie ci mają poczucie własnej wartości, odnoszą sukcesy w szkole i poza nią, potrafią coś więcej niż inni, są tego świadomi. Tak jak wielu innych, zdolnych uczniów są lubiani, czasami podziwiani, cieszą się autorytetem, odznaczają się poczuciem społecznej sprawiedliwości i działają aktywnie w szkolnej społeczności (Kwiatkowska-Góralczyk 2018).

Powyższe uwagi nie dotyczą jednak wszystkich zdolnych uczniów, bowiem druga kategoria odpowiedzi, opisująca relacje młodych muzyków z ich rówieśnikami, to zdystansowanie. Badane osoby podkreślały, że część ich uczniów ma poważne problemy ze społecznym funkcjonowaniem: począwszy od wąskiego, starannie dobranej grona przyjaciół aż do wycofania, bierności i wyobcowania włącznie. Przyczyn takich postaw może być wiele – uczniowie zdolni to często osoby, które w sposób odmienny budują relacje rówieśnicze, choćby ze względu na swoje oryginalne zainteresowania, indywidualizm, a nawet nietypowe poczucie humoru. Zdarza się, że wywołują u innych uczniów niechęć i zazdrość, co nie sprzyja budowaniu pożądanych relacji z innymi (Referda 2019). Uczniom szkoły muzycznej brakuje także często czasu na to, by brać udział w spotkaniach i wydarzeniach, w których uczestniczą po lekcjach ich rówieśnicy. W efekcie można mówić o braku wspólnej płaszczyzny porozumienia między nimi a pozostałymi uczniami. Dzieci w tymi wieku odznaczają się bowiem tendencją do nawiązywania i podtrzymywania związków przede wszystkim z osobami o podobnych zainteresowaniach, motywacjach czy osiągnięciach (Sowińska 2011).

Trzeci problem badawczy odnosił się do różnorodnych trudności i problemów, przed jakimi stają w swojej pracy nauczyciele wczesnej edukacji, uczący uczniów szkół muzycznych. Pierwsza wyłoniona na podstawie analizy materiału badawczego kategoria odpowiedzi to egocentryzm. Z wypowiedzi respondentek wynika, że zachowanie uczniów szkół muzycznych odznaczało się roszczeniowością; oczekiwaniem, że wszystko, co ważne w klasie, będzie skupiało się wokół ich osoby. Odznaczali się także uporem, skłonnością do dominacji, nadmierną aktywnością, krytycyzmem, próbowali narzucić swoje zdanie innym – zarówno nauczycielom, jak i swoim rówieśnikom. Takie sytuacje wymagają adekwatnej interwencji, która z jednej strony będzie odnosiła się do wewnętrznego świata ucznia, z drugiej zaś strony dotyczyła będzie jego szeroko rozumianej społecznej aktywności (Brzezińska 2000) – po to, by rozwiązywać sytuacje kryzysowe w klasie lub skutecznie im zapobiegać. Druga kategoria odpowiedzi, odnosząca się do prezentowanego obszaru poszukiwań badawczych, to perfekcjonizm. Uczniowie na etapie edukacji wczesnoszkolnej pragną robić coś ważnego, liczą na dobre rezultaty swoich działań i zmierzają w nich do biegłości (Sowińska 2011). Pojawia się u nich potrzeba i poczucie kompetencji, postawa pracy i dążenie do realizacji celów. (Poraj 2015) Edukacja w szkołach muzycznych sprzyja powstawaniu postaw perfekcjonistycznych ze względu na szczególną dbałość o detale w grze na instrumencie, a jednocześnie presję ze strony rodziców i nauczycieli na

osiągnięcie sukcesu. To rodzi rywalizację, związany z nią stres, niepokój i frustrację, nie pozostaje bez znaczenia na poznawczy, emocjonalny, a także społeczny rozwój młodych muzyków, prowadząc w efekcie do występowania syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Referda 2019). Trzecia wyłoniona kategoria odpowiedzi to kryzys. Opisane uprzednio zachowania perfekcjonistyczne nie zawsze prowadzą do realizacji postawionego sobie celu. Uczniowie szkół muzycznych są często zagrożeni nadmiernym waloryzowaniem pracy, a realizowana w trakcie edukacji muzycznej strategia nauczania oparta na wynikach prowadzi nierzadko do sytuacji kryzysowych i rezygnacji, szczególnie w obliczu doznanej porażki (Mróz 2012; Poraj 2015). Uczniowie „poddają się”, nie mają w sobie motywacji, ulegają zniechęceniu (Jemielnik 2015). O takich przypadkach mówiły również respondentki wskazując na to, że czasami nawet drobne niepowodzenia powodują całkowitą rezygnację z działania. Takie sytuacje stanowią duże wyzwanie dla wychowawców, szczególnie w odniesieniu do rozwijania motywacji swoich uczniów i budowania w nich poczucia wiary we własne siły.

Kolejnym aspektem poszukiwań badawczych były także kwestie związane ze wsparciem, jakiego, w kontekście edukacji muzycznej, udzielają uczniom ich nauczyciele. Pierwsza kategoria odpowiedzi, która została wyłoniona na podstawie analizy wypowiedzi respondentek, to niekompetencja. Respondentki wskazywały w tym przypadku przede wszystkim na brak wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji muzycznej, szczególnie w odniesieniu do gry na instrumentach. Potwierdza się zatem niemal wszystko to, co pisali na ten temat inni autorzy, zajmujący się ową problematyką (Ławrowska 2015; Kisiel 2016), którzy wskazywali, że działania szkoły w zakresie wsparcia uczniów uzdolnionych muzycznie pozostawiają wiele do życzenia. Wynika to z nieodpowiedniego przygotowania merytorycznego pedagogów, a także rozwiązań systemowych, zgodnie z którymi muzyki w klasach I–III uczą nauczyciele wczesnej edukacji, a nie nauczyciele specjaliści.

Kolejna wyłoniona w tym obszarze badawczym kategoria to działania pośrednie. Niektóre z badanych nauczycielek nie były w stanie wspierać swoich uczniów w ich muzycznej pasji, jednak sporadycznie organizowały różnego rodzaju wydarzenia klasowe, będące okazją do występów uczniów-początkujących muzyków przed rówieśnikami i rodzicami. Takie inicjatywy to znakomita okazja, aby dać tym młodym ludziom okazję do publicznych występów i zaprezentowania swoich umiejętności. To bardzo ważne zadanie dla wychowawców, którzy powinni być także doradcami, mistrzami i menadżerami uczniów zdolnych (Czaja-Chudyba 2017). Warto podkreślić, że tylko jedna z rozmówczyń mówiła o wsparciu emocjonalnym, jakiego udzielała swojej uczennicy podczas różnego rodzaju egzaminów czy koncertów, co w obliczu różnorodnych trudności i problemów uczniów zdolnych rodzi uzasadniony niepokój o ich optymalny rozwój psychospołeczny. Ta swojego rodzaju pasywność nauczycieli może wynikać z tego, że przyjmują oni tezę zakładającą egalitarność szkoły, a co za tym

idzie, założenie, że nie należy w sposób szczególny zajmować się pojedynczymi uczniami (zwłaszcza zdolnymi) – jeżeli już, to raczej tymi, którzy mają problemy z nauką i sprawiają problemy wychowawcze (Dyrda 2012; Kisiel 2016; Giza 2019).

Przedstawione powyżej analizy odnoszą się tylko do najważniejszych, podejmowanych przez rozmówczyńnię wątków, jednak warto zastanowić się nad tym, czy szkolne funkcjonowanie omawianych uczniów odznacza się jakąś określoną specyfiką.

Z jednej strony jest oczywiste: fakt, iż uczniowie ci chodzą do szkoły muzycznej, nie musi i z pewnością nie przesądza ostatecznie o ich funkcjonowaniu w szkole podstawowej. Jest przecież wiele dzieci, które odznaczają się podobnym zachowaniem, a nie kształcą się muzycznie. Z drugiej jednak strony, przeprowadzone powyżej analizy różnorodnych wymiarów edukacji w szkole muzycznej dają asumpt do tego, aby to właśnie w szeroko rozumianym środowisku edukacyjnym tej właśnie instytucji poszukiwać czynników, które determinują uczniowskie postawy – przy czym należy pamiętać o tym, że nie są to czynniki jedyne.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że wypowiedzi respondentek pokrywają się w dużej mierze z tym, co pisała Zofia Konaszek (2016) wskazując, iż dzieciństwo ucznia szkoły muzycznej jest bardzo pracowite i rzadko ma on czas na inne zajęcia dodatkowe. Poza tym – nieustanne współzawodnictwo, presja na sukces, porównywanie się z innymi, chęć bycia oryginalnym, zazdrość czy nawet wrogość są w stanie zrujnować psychikę młodych ludzi, tym bardziej, że są to zwykle osoby wrażliwe, niedojrzałe emocjonalnie i społecznie, egocentryczne, co nie ułatwia im budowania relacji z rówieśnikami.

Niemożliwe jest to, aby na podstawie tak niewielkiej próby badawczej stworzyć określony model ucznia szkoły muzycznej. Z pewnością należałoby podjąć dalsze badania poszukiwania, dotyczące eksplorowanej rzeczywistości. Gdyby jednak chcieć uchwycić pewne dystynkcje w tym względzie, to z pewnością można wskazać na zdolności początkującego muzyka, które często idą w parze z pracowitością, kreatywnością, otwartością i aktywnością. Można także powiedzieć o tymże uczniu, że nie zawsze radzi sobie z emocjami, a jego kompetencje społeczne nie zawsze są na odpowiednim poziomie. Pragnie sukcesu i w dużej mierze jest do niego predestynowany. Niestety, w obszarze edukacji muzycznej nie zawsze może liczyć na konstruktywne i kompetentne wsparcie ze strony swojego nauczyciela szkoły podstawowej, przejawiającego często postawy blokujące, antytwórcze, uniemożliwiające podejmowanie przez uczniów aktywności i działań związanych z kreowaniem rzeczywistości (Szmidt 2017).

To oczywiste, że nauczyciele wczesnej edukacji nie będą dysponowali taką wiedzą i umiejętnościami, jak pedagodzy pracujący w szkołach muzycznych, jednakże ich otwartość, pedagogiczna wrażliwość, dostrzeganie znaczenia aktywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej i docenianie muzycznych pasji stanowiąc mogą cenne źródło wsparcia dla ich wychowanków. Z pewnością wśród pedagogów, znajdziemy

wielu takich, którzy skutecznie wspierają swoich uczniów, a wszelkie uogólnienia dotyczące braku wiedzy, umiejętności czy zaangażowania będą w ich przypadku nieuprawnionym nadużyciem. Wydaje się jednak, że nadal zasadne są głosy postulujące optymalizację procesu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w takich obszarach jak: pedagogika twórczości, kreatywność czy edukacja artystyczna, w tym muzyczna (Uszyńska-Jarmoc 2008; Szmidt 2017).

Mając na względzie powyższe rozważania, warto pamiętać również o tym, że choć świat szkoły muzycznej i świat szkoły podstawowej to sfery na pozór odmienne i wobec siebie całkowicie rozłączne, jednak kluczowym elementem łączącym te dwie rzeczywistości edukacyjne jest osoba ucznia ze wszystkimi jego mocnymi i słabymi stronami, potrzebami, pragnieniami i oczekiwaniami – ucznia utalentowanego, choć często „trudnego” i wymagającego, który ma prawo liczyć na to, że w jego staraniach wesprze go kompetentny, wrażliwy i kreatywny nauczyciel.

Bibliografia

- Adrian B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Impuls.
- Bastian H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*, Mainz: Schott.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: PWN.
- Brzezińska A. (2000). *Psychologia wychowania*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3, Gdańsk: 2000, s. 227-280.
- Czaja-Chudyba I. (2017). B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa (red.), *Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 59-74.
- Dyrda B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot: GWP.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frołowicz E. (2015). *Rozwój ogólny a rozwój muzyczny dziecka. O pożytkach z kształcenia muzycznego płynących*, [w:] A. Delecka-Bury (red.), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 28-44.
- Giza T. (2019). E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 21-42.
- Gołaszewska M. (1990). *Istota i istnienie wartości*, Warszawa: PWN.
- Górniok-Naglik A. (2012). *Metafory w edukacji estetycznej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy, t. 1*, Kraków: Impuls, s. 122-133.

- Hetland L. (2000). *Learning to make music enhances spatial reasoning*, „Journal of Aesthetic Education”, No. (3/4), s. 179-238.
- Ho Y.-C., Cheung M.-C., Chan A.S. (2003). *Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children*, „Neuropsychology”, No. 17, s. 439-450.
- Jemielnik J. (2015). Skuteczność realizacji wymagań edukacyjnych w nauczaniu i uczeniu się młodzieży szkół muzycznych, [w:] J. Jemielnik, J. Posłuszna (red.), *Muzyka i refleksja pedagogiczna - interpretacje - pogranicza*, Kraków: Aureus, s. 77-93.
- Kamińska B. (2002). *Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki: ewolucja poglądów*, „Studia Psychologica”, nr 3, s. 187-195.
- Kisiel M. (2016). *Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji wczesnoszkolnej. Obraz edukacji muzycznej klas początkowych z terenu miasta Katowic*, [w:] A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 31-44.
- Kochanowska E. (2012). *Rozpoznawanie uczniów zdolnych w kształceniu zintegrowanym*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, t. 1, Kraków: Impuls, s. 289-301.
- Kochanowska E., (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Kołodziejski M. (2018). *Zdolności muzyczne ustabilizowane a imitacja i improwizacja rytmiczna w metrum dwudzielnym studentów wczesniej edukacji w badaniach własnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 13, nr 2(48), s. 139-164. <https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.48.139>
- Kołodziejski M. (2012). *Zdolności muzyczne i twórczość dzieci utalentowanych matematycznie w świetle badań własnych*, [w:] M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesniej edukacji - konteksty i wyzwania*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM s. 303-322.
- Konaszkiwicz Z. (2015). *Specyfika szkoły muzycznej w Polsce, - szanse i zagrożenia*, [w:] A. Delecka-Bury (red.), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11-27.
- Konaszkiwicz Z. (2016). *Dzieciństwo ucznia szkoły muzycznej*, [w:] A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11-30.
- Koszalińska K. (2013). *Twórczość a szkolne funkcjonowanie dziecka*, „Kultura i edukacja” nr 4 (97), s. 53-69.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kvale S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska-Góralczyk M. (2018). *Nauczyciel edukacji początkowej a uczeń zdolny – wokół problemu (nie)kompetencji*, „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” nr 4, s. 13-21.
- Ławrowska R. (2015). *Model optymalny i rzeczywistość kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych specjalistów wczesniej edukacji*, [w:] E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją*, Kraków: Libron, s. 25-38.
- Małyńska A. (2015). *Dziecko twórcze w szkole – nauczyciele o sposobach rozpoznawania oraz rozwijania potencjału twórczego ucznia*, [w:] A. Prusik, Ł. Kabzińska (red.),

- Funkcjonowanie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych środowiskach i sposoby jego wspierania*, Olsztyn: Wydawnictwo Uczelniane WSiE TWP, s. 159-186.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok: Trans Humana.
- Mróz A. (2012). *Rola wzmożonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, Warszawa: ORE, s. 19-24.
- Niemierko B. (2012). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Poraj G. (2015). *Wypełnianie zadań rozwojowych ucznia w relacji z nauczycielem*, [w:] A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 45-65.
- Referda M. (2019). *Zdolności a porażka szkolna. Jaką rolę odgrywa osobowość?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sacher W. (2012). *Źródła wartości wychowawczych w procesie kształcenia muzycznego dzieci*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusić, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy, t. 1*, Kraków: Impuls, s. 155-175.
- Schellenberg E.G. (2005). *Music and Cognitive Abilities*, „Current Directions in Psychological Science”, vol. 14, No. 6, s. 317-320.
- Sękowski A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sowińska H. (2012). *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 271-301.
- Suświłło M. (2019). *Związek rozwoju muzycznego z rozwojem języka dziecka. Wyzwania dla wczesnej edukacji*, „Ars Inter Culturas”, vol. 8, s. 121-136.
- Szmidt K. (2013). *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP.
- Szmidt K. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2008). *Aktywność twórcza jako narzędzie rozwoju i autokreacji człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 199-208.
- Wilsz N., Czerniawska E. (2010). *Wpływ edukacji muzycznej na rozwój umiejętności samoregulacyjnych i aktywności strategiczne*, [w:] W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. I, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 99-120.
- Wojnar I. (1997). *Możliwości wychowawcze sztuki*, [w:] I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 10-29.

Netografia

- Fatyga B., Kietlińska B. (2014)., *Kompetencja kulturowa*, <<http://ozkultura.pl/wpis/962/5>> [dostęp: 20.10.2020].
- Jankowska M. (2012). *Funkcje założone szkolnictwa, statystyka, sieć szkolna*, [w:] W. Jankowski (red)., *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca <<https://www.gov.pl/web/kultura/raporty-raport-o-szkolach-muzycznych-i-stopnia-raport-o-szkolach-muzycznych-ii-stopnia> [dostęp: 25.11.2020].
- <https://prawo.cea-art.pl/rozporzadzenia-i-zarzadzenia/> [dostęp: 2.11.2020].
- <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001569> [dostęp: 26.11.2020].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Damian Labiak
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: damian.labiak@uwm.edu.pl