

MGR ANNA SIKORSKA

Casimir the Great University in Bydgoszcz (Poland)

Research interests: preschool and early school pedagogy, music pedagogy, family pedagogy.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3509-556X>

E-mail: ania.sikorska88@wp.pl

CC-BY-NC-ND 4.0 Deed

FAMILY IS A SUPPORTIVE ENVIRONMENT IN A CHILD'S MUSICAL EDUCATION.

Rodzina jako środowisko wsparcia w edukacji muzycznej dziecka.

DOI: <https://doi.org/10.62266/PK.1898-3685.2026.38.17>

Wstęp

*Stajemy się tym, co kochamy, a to, kogo kochamy,
kształtuje to, kim się stajemy.*
św. Klara z Asyżu

Poczucie miłości, przynależności i bezpieczeństwa stanowi fundament prawidłowego funkcjonowania człowieka, a nawet nieodzowny warunek spełnienia powszechnej potrzeby samorealizacji. Przyjmuje się, iż kolebkę ludzkiej tożsamości i miejsce zaspokojenia potrzeb stanowi środowisko rodzinne. Rodzina to naturalny komponent życia społecznego, w którym dziecko uczy się kluczowych zachowań, wartości i form społecznych, znaczących dla funkcjonowania rodziny oraz warunkujących jego pozytywne osiągnięcia rozwojowe. Rodzina to także pierwsze i naturalne środowisko wyzwalające oraz wspomagające uruchomienie potencjalnych uzdolnień muzycznych dziecka, a także miejsce jego pierwszych przeżyć estetycznych i postaw artystycznych¹. Rodzinne obcowanie z kulturą muzyczną, to wzbogacenie sfery uczuć, a inicjowane stosunki społeczne we wrażliwym doświadczeniu świata dźwięków kształtują bezinteresowne więzi. Miejsce, jakie muzyka zajmie w życiu człowieka zależne jest od wielu czynników, w tym od oddziaływań wychowawczych najbliższego otoczenia.

Edukacja muzyczna dziecka może przybrać jedną z dwóch dostępnych w Polsce form kształcenia. Pierwsza z form to kształcenie dzieci uzdolnionych muzycznie w szkole artystycznej, z myślą o ich przyszłej ścieżce zawodowej związanej z muzyką, druga forma to edukacja muzyczna w szkole powszechnej, gdzie dąży się do rozbudzenia zainteresowań muzycznych i powszechnego umuzykalniania uczniów². Specyfika kształcenia artystycznego stawia przed rodziną dziecka uzdolnionego muzycznie wiele wyzwań. Wybór ścieżki artystycznego procesu kształcenia muzycznego obliguje rodzinę do poczynienia dodatkowych nakładów w różnych obszarach aktywności dziecka. W literaturze przedmiotu akcentuje się, iż pozbawienie uzdolnionego muzycznie dziecka pomocy wychowawczej powoduje niejednokrotnie zaniedbanie bądź wręcz zmarnowanie potencjału, kluczowego z perspektywy potrzeb społecznych i artystycznych³. Roli rodziny w kształtowaniu motywacji do zajmowania

¹ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 121-122.

² K. Juszyńska, *Edukacja muzyczna drogą do wychowania humanistycznego młodego pokolenia*, [w:] E. Kumik, G. Poraj (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego. Zagadnienia ogólne*, Tom I, Łódź 2011, s. 31.

³ M. Kisiel, *Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji. Specyfika kształcenia i opieki*, „Chowanna” 2012, nr 2, s. 160.

się muzyką oraz rozwijaniu umiejętności muzycznych przez dziecko poświęcono w piśmiennictwie naukowym wiele badań. Wyniki badań naukowych, prowadzonych przez Małgorzatę Kramarz, wskazują na kilka kluczowych, realizowanych form działań rodziców uczniów szkół muzycznych. Zalicza się do nich: dialogowanie z dzieckiem, będące podstawą wychowania osobowego, uwzględnianie harmonijnego rozwoju dziecka, sfery fizycznej, psychicznej, duchowej, wprowadzanie i egzekwowanie wymagań i zadań będących fundamentem samowychowania, wzajemnego zaufania, szacunku, uczciwego prezentowania swych racji a także wsparcia społecznego⁴. Powyższe aspekty ukazują, iż rodzina ucznia placówki artystycznej jest bezwarunkowym źródłem wsparcia. Konstrukttywne formy wsparcia, jakie dziecko otrzyma od rodziny w toku wspólnego doświadczania piękna dziedziny sztuki, która jest nośnikiem wartości humanistycznych, mogą sprzyjać kształtowaniu systemu wartości rodziny, wzmacnianiu spójności i integracji oraz budowaniu prawidłowych relacji w rodzinie.

1. Definityjne ujęcia pojęcia rodziny.

Dziecko przyswaja poglądy, wartości, zachowania uważane za pożądane i respektowane w danej kulturze oraz subkulturze w procesie socjalizacji, której podstawowym instrumentem w społeczeństwie jest rodzina. Ross D. Parke i Raymond Buriel, specjalizujący się w problematyce rozwoju dziecka, rodzinę określają mianem systemu społecznego, gdyż jest to złożona sieć relacji, interakcji oraz form wpływu, charakteryzująca rodziny składające się z więcej niż trzech członków⁵. Z perspektywy psychologii rozwojowej rodzina to nie tylko złożony system społeczny, to także system zmienny, gdyż po pierwsze każdy z członków rodziny rozwija się jako jednostka, po drugie interakcje jakie zachodzą w rodzinie pomiędzy jej członkami ewoluują i wpływają na rozwój każdego z nich. W świetle powyższego, rodzina jest grupą społeczną tworzącą określony system, co oznacza, „że każdy jej członek zależy od wszystkich pozostałych”⁶.

Pedagogiczne ujęcie pojęcia rodzina prezentuje Wincenty Okoń, zdaniem pedagoga rodzina to: „mała grupa społeczna składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie”⁷. W. Okoń podkreśla, iż podstawowe zadanie rodziny jako fundamentalnej siły pedagogicznej jest wychowanie dzieci a także akcentuje znaczenie wzajemnych obowiązków jej członków. Kolejna definicja w teorii pedagogicznej uwypukla obok wychowania, rozwój dziecka, kształtowanie osobowości oraz umiejętności osiągnięcia sukcesu. J. Brągiel, pedagog rodziny, podkreśla cele, do realizacji których powinna zmierzać rodzina oraz warunki, jakie powinna zapewniać dzieciom. Rodzinę definiuje jako: „podstawowe, naturalne i pierwotne środowisko, w którym dziecko rozwija się i wychowuje, mające ogromny wpływ na kształtowanie osobowości dziecka, rozwój jego zdolności i umiejętności osiągnięcia sukcesu”⁸.

Rodzina jako podstawowy system społeczny, cechuje się określoną strukturą, której funkcjonowanie zależy od cech osobowościowych rodzica, cech osobowościowych dziecka, jakości relacji panujących między członkami rodziny, postaw przyjmowanych przez rodziców w procesie wychowawczym. To dominujące w rodzinie style wychowania oraz postawy

⁴ M. Kramarz, *Rodzice wobec kryzysu dziecka- ucznia szkoły muzycznej I stopnia*. [w:] A. Delecka- Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Tradycja i perspektywy*, Toruń 2020, s. 23-37.

⁵ D. R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, s. 585.

⁶ M. Braun-Gałkowska. *Profilaktyka życia rodzinnego*. [w:] I. Janicka, T. Rostowska (red.), *Psychologia w służbie rodziny*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s.10-18.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 355.

⁸ J. Brągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Uniwersytet Opolski, Opole 1994, s.12.

kształtują jakość relacji rodziców z dzieckiem. W literaturze przedmiotu do stylów wychowawczych zalicza się styl autorytarny, styl demokratyczny, styl permissywny, styl zaniedbujący⁹.

Zaś wśród postaw rodzicielskich wyróżnia się: właściwe - akceptacja, współdziałanie, dawanie swobody, uznawanie praw dziecka, niewłaściwe - odtrącenie, unikanie, nadmierne ochranianie, zbytnie wymaganie¹⁰.

2. Wsparcie społeczne w świetle literatury.

Ujmując rodzinę jako złożoną sieć relacji, interakcji oraz form wpływu istotne znaczenie ma wsparcie społeczne, rozpatrywane w kategorii interakcji społecznej podjętej w określonej sytuacji i zorientowanej na cel. W opracowaniach naukowych wskazuje się, że wsparcie rodzinne charakteryzuje się wyższą skutecznością w porównaniu ze wsparciem instytucjonalnym, z uwagi na mniejsze nakłady finansowe oraz większą dostępność¹¹. W literaturze przedmiotu wyróżnia się rodzaje wsparcia społecznego: *emocjonalne, informacyjne, ekonomiczne i materialne*¹² a także wsparcie *behawioralne, instrumentalne, oceniające, wartościujące i duchowe*¹³.

W ujęciu pedagogicznym S. Kawula pojęcie wsparcia społecznego ujmuje dwojako. W ujęciu pierwszym wsparcie społeczne definiuje jako: „pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, a których bez wsparcia ze strony innych osób nie są w stanie przezwyciężyć, zaś w spojrzeniu drugim jako: „rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej a wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna, może być stała lub zmieniać się”¹⁴. Wsparcie emocjonalne to tworzenie warunków poczucia wsparcia poprzez obdarzenie uczuciem, okazywanie zrozumienia i przywiązania, empatię, koncentrację na jednostce, wyrażanie troski, współczucia, sympatii i szacunku. Wsparcie tego rodzaju wzmacnia poczucie wartości jednostki, buduje zaufanie do siebie, umożliwia angażowanie się w konstruktywne rozwiązywanie problemów. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż dziecko w młodszym wieku szkolnym cechuje niedojrzałość emocjonalna i społeczna, więc negatywne oddziaływanie środowiska, brak optymalnego zaplecza emocjonalnego ze strony rodziców może przyczynić się do rezygnacji z profesjonalnego kształcenia muzycznego¹⁵. Wsparcie informacyjne rozumiane jest jako dzielenie się doświadczeniem, wymiana wskazówek, rad, informacji oraz wskazanie jej źródeł, istotnych do podjęcia działań zaradczych. Wsparcie materialne polega na świadczeniu pomocy materialnej, finansowej. Wsparcie behawioralne polega na kształtowaniu prawidłowych zachowań jednostki, w przypadku edukacji artystycznej dziecka obejmuje monitorowanie postępów dziecka w nauce poprzez aktywną partycypację w ćwiczeniu, organizacji aktywności w ciągu dnia, pomocy w realizacji zadań domowych. Wsparcie instrumentalne sprowadza się

⁹ D. R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, s. 589.

¹⁰ H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 290.

¹¹ H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 49–67.

¹² K. Wałęcka-Matyja, I. Janicka, *Analiza psychologiczna wartości rodzinnych. Rodzina jako wartość*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 36.

¹³ A. A. Nogaj, *Rola wsparcia społecznego w edukacji artystycznej- jak teoria uzasadnia powszechną konieczność postawy wspierającej*, *Zeszyty Psychologiczno- Pedagogiczne*, 2013, Zeszyt nr 1, s.31-39.

¹⁴ B. Szluz, *Wsparcie społeczne rodziny osoby niepełnosprawnej*, *Roczniki Teologiczne*, 2007, 54 (10), s. 203.

¹⁵ M. Kramarz, *Rodzice wobec kryzysu dziecka- ucznia szkoły muzycznej I stopnia*. [w:] A. Delecka- Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Tradycja i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 23-37.

do przekazywaniu jednostce instruktażu postępowania w określonej sytuacji. Wsparcie oceniające dotyczy oceny działań jednostki i przekazywaniu informacji zwrotnej, która kształtuje jej samocenę. Wsparcie wartościujące przejawia się w okazywaniu jednostce, iż posiada zdolności, kompetencje, umiejętności istotne dla określonej osoby bądź grupy społecznej. Natomiast wsparcie duchowe związane jest z udzielaniem pomocy związanej z sensem życia i śmierci, co wymaga odniesienia na duchowej sfery egzystencji¹⁶.

Wzajemne, a zwłaszcza otrzymywane wsparcie w sytuacjach trudnych sprzyja spójności relacji rodzinnych. Zaś konstruktywnie przeżyty kryzys może okazać się sytuacją korzystną dla rozwoju dziecka. Zmiany zachodzące w złożonej strukturze, jaką jest rodzina rzutują na jej funkcjonowanie, co z kolei wzmacnia pozytywne doświadczenia jednostki.

Rodzina przyczyniając się do kształtowania osobowości dziecka, przygotowuje je do wyzwań stawianych przez edukację nieformalną oraz formalną, w tym muzyczną. Zdaniem naukowców, osiągnięcia muzyczne jednostki mają miejsce w obrębie złożonego systemu, w którym dzieci, rodzice, opiekunowie oraz pedagodzy wywierają na siebie wzajemny wpływ¹⁷.

W ocenie badaczki, Ady Rusieckiej rodzina ogrywa kluczową rolę wzorotwórczą do uczestnictwa w kulturze. Kulturotwórcza rola rodziny w rozwijaniu zainteresowań sprzyja rozwojowi osobowości dziecka i wprowadza je w świat wartości kulturalnych. Zdaniem innej naukownicy, Ewy Kumik, środowisko wspierające w rodzinie stanowi czynnik determinujący rozwój zdolności muzycznych dzieci. Istotna jest uważana obserwacja rozwoju dziecka przez rodziców, połączona z aktywnym uczestnictwem w jego codziennych aktywnościach, gdyż to może determinować rozpoznanie uzdolnień muzycznych. Od wrażliwości osób dorosłych zależy, czy stworzą dziecku środowisko domowe i edukacyjne stymulujące rozwój muzyczny¹⁸. W odniesieniu do badań naukowych prof. R. Majzera oraz innych badaczy podejmujących temat zdolności muzycznych dzieci, akcentuje się potrzebę edukacji rodziców w zakresie edukacji muzycznej młodszych członków rodziny i próbę przybliżenia im znaczenia środowiska rodzinnego i jego wsparcia dla rozwoju muzycznego dziecka. Zdaniem badacza, fundamentem dla rozwoju uzdolnień muzycznych małych dzieci jest atmosfera muzyczna panująca w domu, w którym to powinna mieć miejsce pierwsza diagnoza uzdolnień muzycznych. Wykazuje się, że rodzice mogą dostrzec przejawy uzdolnień muzycznych dziecka już we wczesnym dzieciństwie. Zaobserwowana chęć przebywania dziecka w otoczeniu dźwięków to pierwszy krok do zdiagnozowania jego uzdolnień muzycznych. Kolejnym kluczowym aspektem jest rzetelna diagnoza kompetencji muzycznych. Dzieciom uzdolnionym muzycznie należy zagwarantować perspektywę rozwoju m.in. poprzez stworzenie im możliwości kształcenia w zakresie muzyki w szkołach muzycznych. Z tego względu rekomenduje się konsultację w wyspecjalizowanych placówkach edukacyjnych. Zaś synergia działań środowisk rodzinnego i szkolnego może w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju uzdolnień dzieci w toku edukacji¹⁹.

W procesie edukacji muzycznej znaczące są relacje w triadzie podmiotowej: uczeń-nauczyciel- rodzic. Nawet bardzo uzdolniony uczeń na skutek wadliwych kontaktów interpersonalnych z nauczycielem oraz przy braku wsparcia ze strony środowiska rodzinnego nie wykorzysta w pełni swojego potencjału i możliwości. Wyróżnia się modele tejsze relacji:

¹⁶ A. A. Nogaj, *Rola wsparcia społecznego w edukacji artystycznej- jak teoria uzasadnia powszechną konieczność postawy wspierającej*, Zeszyty Psychologiczno- Pedagogiczne, 2013, Zeszyt nr 1, s.31-39.

¹⁷ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016, s. 109.

¹⁸ E. Kumik, *Rodzina ważnym środowiskiem w rozwoju muzycznym dziecka*, [w:] L. Kataryńczuk- Mania. (red.), *Dziecko/ uczeń. Edukacja artystyczna. Terapia*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2016, s. 97-110.

¹⁹ R. Majzner, *Rodzina jako przestrzeń rozpoznawania i rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci*, Wychowanie w Rodzinie, 2023, 30(3), s. 237–253.

1. w pierwszym modelu dominujący jest nauczyciel, działa dyrektywnie, jest niewrażliwy na indywidualne potrzeby ucznia. Rodzice wykazują aprobatę metod pracy nauczyciela. Głównym celem ucznia są wysokie oceny na egzaminach, sukcesy w konkursach,

2. w drugim modelu to rodzice mają dominującą pozycję. Nauczyciel i rodzic tworzą silny sojusz. Uczeń podporządkowuje się wysokim wymaganiom nauczyciela, które są wynikiem ustaleń z rodzicami,

3. w trzecim modelu duet tworzy uczeń z nauczycielem. Rodzice nie kontaktują się z nauczycielem. Odpowiedzialność za działania edukacyjne ponosi nauczyciel i uczeń,

4. w tym modelu funkcjonują dwa duety, najważniejszy jest uczeń, pierwszy duet tworzą uczeń z nauczycielem będąc w bardzo dobrych kontaktach, uczeń korzysta ze wsparcia rodziców, jednakże kontakt rodzic - nauczyciel to jednokierunkowy przekaz informacji od nauczyciela,

5. kolejny model to trio niezgody, komunikacja jest słaba, edukacja muzyczna w oczach rodziców i ucznia zajmuje mało ważne miejsce,

6. ostatni z modeli to trio harmonijne, w relacji wszyscy są wzajemnie otwarci. Rodzice udzielają wsparcia dziecku oraz nauczycielowi, aprobują działania pedagoga.

Powyższe modele ukazują wiele aspektów relacji triady, które rzutują na jakość edukacji muzycznej²⁰.

W piśmiennictwie naukowym akcentuje się, że szkoły muzyczne są postrzegane jako środowiskowe kolebki kultywowania kultury wysokiej, w których kształtuje się podstawową wiedzę i uzdolnienia muzyczne oraz przekazuje wartości aksjologiczne sztuki i wrażliwość na kulturę muzyczną²¹. Jednocześnie akcentuje się, iż szkoła muzyczna to czas przepełniony wymagającymi zadaniami, chwilami silnych przeżyć zarówno tych pozytywnych jak i negatywnych. To także okres, w którym uczeń rozwijając zamiłowania wyższego rzędu, uczy się harmonijnego kontaktu z drugim człowiekiem. Do realizacji tych zadań dziecko potrzebuje racjonalnego towarzyszenia osób dorosłych. Przed rodzicami młodego adepta sztuki ujawnia się szereg licznych wyzwań, ulokowanych w wielu obszarach wsparcia²².

3. Metodologia badań własnych.

Badania miały charakter jakościowy, zastosowano strategię badawczą, jaką jest studium indywidualnego przypadku. John W. Creswell definiuje studium indywidualnego przypadku jako: „podejście jakościowe, w którym badacz poddaje analizie ograniczony system (przypadek) lub kilka ograniczonych systemów (przypadków) z uwzględnieniem aspektu czasowego, stosując szczegółowe i pogłębione procedury zbierania danych o różnorodnym charakterze (np. obserwacji, wywiadów, materiałów audiowizualnych, dokumentów, raportów), w wyniku czego uzyskuje opis przypadku oraz wiele wątków ogólnych wyłonionych na podstawie przypadku”²³. Technika badań własnych, prowadzonych metodą indywidualnego przypadku była technika obserwacji bezpośredniej uczestniczącej. Technika polega na obserwacji zachowań jednostek, zjawisk w bezpośrednim kontakcie z nimi, czyniona jest w

²⁰ J. Jemielnik, *Porozumiewanie się nauczycieli, uczniów i rodziców w procesie edukacji muzycznej*, [w:] E. Kumik, G. Poraj (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego*, Tom II. Prace teoretyczne i badawcze, Oprawa Sp. z o.o., Łódź 2012, s. 91-102.

²¹ A. A. Nogaj, *Wpływ muzyki na pozamuzyczne sfery funkcjonowania*, [w:] Sz. Kubiak (red.), *Znaczenie muzykoterapii w procesie leczenia uzdrawiskowego i rehabilitacji*, Zeszyty Naukowo-Historyczne Towarzystwa Przyjaciół Ciechocinka, Wyższa Szkoła Humanistyczno- Ekonomiczna we Włocławku, Ciechocinek 2013, s. 153 –160.

²² Z. Konaszkiewicz, *Dzieciństwo ucznia szkoły muzycznej*, [w:] A. Delecka- Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*, Wyd.: Adam Marszałek, Szczecin 2016, s. 11-30.

²³ D. Jemielniak, *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 5.

badanym, naturalnym środowisku, obserwator uczestniczy w codziennym życiu badanej społeczności. Ten rodzaj obserwacji pozwala badaczowi na opis obserwowanych faktów, zjawisk tak jak przebiegają bądź ludzi tak jak zachowują się w naturalnych warunkach. Stopień aktywizacji obserwatora zależny jest od miejsca, kontekstu, rodzaju zjawiska²⁴.

4. Rola wsparcia środowiska rodzinnego w edukacji muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym- badania własne.

Przyjęcie kandydata do szkoły artystycznej zależne jest od jego predyspozycji i umiejętności muzycznych, wyników przesłuchań wstępnych. Warunki rekrutacji do szkoły muzycznej mają charakter selekcyjny. Celem takiego przebiegu procesu rekrutacyjnego jest wyłonienie kandydatów posiadających uzdolnienia muzyczne i determinację do podjęcia specjalistycznego kształcenia artystycznego. Zgodnie z wynikami badań własnych rodzice po weryfikacji reputacji szkoły, rozmowach z dzieckiem o jego chęci kształcenia muzycznego zdecydowali się na to, by uczestniczyć wraz z dzieckiem w zajęciach przygotowawczych i badaniach przydatności do kształcenia muzycznego w POSM I stopnia. Udział rodziców w rekrutacji dziecka do szkoły artystycznej, sprowadzał się poza działaniami formalnymi także do zapewnienia mu *wsparcia emocjonalnego*. Badanie przydatności do kształcenia muzycznego, oczekiwanie na wyniki postępowania rekrutacyjnego to nietypowe okoliczności, które generowały u dziecka stres. Rodzice uspokajali dziecko, poprzez wspólne wykonywanie ćwiczeń oddechowych, spacerów po korytarzach placówki oświatowej. Wsparcie emocjonalne udzielane dziecku w toku kształcenia artystycznego obejmowało również działania, które polegały na kształtowaniu u dziecka motywacji do systematycznej pracy na instrumencie w warunkach domowych, kształtowaniu umiejętności zarządzania emocjami w czasie występów publicznych, egzaminów. Rodzice rozmawiali z dzieckiem na temat stanu emocjonalnego towarzyszącego mu podczas partycypacji w koncertach oraz podczas jego występów artystycznych. Podczas uczestnictwa w audycjach szkolnych, niekiedy w trakcie występów scenicznych innych uczniów chłopiec wzruszał się. U chłopca zaobserwowano reakcje emocjonalne przejawiające się obecnością łez w oczach oraz zaczerwienieniem policzków. Wsparcie emocjonalne inkorporowało również zachęcanie dziecka do aktywnego współuczestnictwa w wyborach stroju galowego, nagrywaniu występów dziecka zarówno domowych jak i publicznych oraz wspólnym analizowaniu nagrań i weryfikowaniu postępów wykonań. Rodzice zapewniali dziecku wsparcie emocjonalne poprzez autentyczny entuzjazm z jego umiejętności wykonawczych oraz kształtowanej wrażliwości emocjonalnej i estetycznej. Zaangażowani w rozwój muzyczny dziecka unikali nierozsądnych oczekiwań wobec niego. Na bieżąco zapewniali syna o pomocy w przypadku pojawiających się trudności i frustracji, wykazując gotowość do redukcji nieprzyjemnych doznań, które to w dzieciństwo ucznia szkoły muzycznej są wpisane tak samo jak i sukcesy. Takie podejście zapewniające dziecku poczucie bezpieczeństwa, troski pozwoliło rodzinie na wypracowanie bezpiecznego wzorca przywiązania.

Nakłady finansowe poniesione przez rodziców za zakup instrumentu, wartościowych pozycji z literatury fortepianowej, stroju na zajęcia muzyczne, strojów galowych gwarantowało dziecku wsparcie *materialne*. Koszt zakupu instrumentu obejmował nie tylko sam instrument, lecz także jego regularną konserwację, strojenie niezbędne do zapewnienia odpowiednich warunków do codziennej domowej nauki. Dodatkowe wydatki to zakup akcesoriów takich jak ława, podnózek, metronom, pulpity nutowe, których użycie jest wpisane w proces codziennej praktyki. Zakupione przez rodziców pianino znajduje się w pokoju dziecka, przez co ma codzienny kontakt z instrumentem.

²⁴ S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 170.

Rodzice nie będący zawodowymi muzykami, przejawiali gotowość do współdziałania z placówką oraz z nauczycielem, tworząc harmonijne trio z synem i jego nauczycielem instrumentu głównego. W procesie kształcenia muzycznego chłopca na pierwszym etapie kształcenia, podczas zajęć indywidualnych na lekcji fortepianu w placówce oświatowej uczestniczyła matka dziecka. Począwszy od I klasy do końca III klasy regularnie współuczestniczyła w lekcjach gry na instrumencie (dwa razy w tygodniu). W trakcie zajęć skrupulatnie wykonywała notatki, zaś po zajęciach zadawała nauczycielowi pytania w celu uzyskania dodatkowych wskazówek przydatnych do pracy domowej z dzieckiem.

Nadzór rodzicielski podczas ćwiczeń na instrumencie w środowisku domowym pełniła matka młodego wirtuoza. Przyjmując rolę domowego tutora wspierała syna *behavioralnie, poznawczo oraz instrumentalnie*. Zapewniała dziecku *wsparcie instrumentalne* poprzez przekazywanie mu rad, sposobów działań w toku edukacji muzycznej oraz określaniu strategii ćwiczeń, celów, w ścisłej współpracy z placówką artystyczną. Stosowane w środowisku domowym strategie uczenia się oraz cele były zależne od poziomu rozwojowego dziecka. Matka chłopca aktywnie, systematycznie angażowała się w kształtowanie warsztatu muzycznego, towarzysząc synowi w nabywaniu sprawności wykonawczych oraz wiedzy teoretycznej. Jednocześnie zachowując elastyczne podejście do osiągnięcia postawionych celów i respektując prośby dziecka dotyczące wskazówek podczas pracy na instrumencie w środowisku domowym. Matka wykazała się kreatywnością podczas codziennych ćwiczeń na pianinie, by zapobiec monotonii i znużeniu dziecka w procesie ukierunkowanym na zdobywanie coraz większej sprawności technicznej w grze. W trakcie ćwiczeń na instrumencie w warunkach domowych wdrażała środki dydaktyczne bądź wykorzystywała metodę poznawczą jaką jest zabawa dydaktyczna. Matka motywowała dziecko do działania okazując werbalną aprobatę jego pracy: „możesz być z siebie dumny, dziś włożyłeś dużo wysiłku w ćwiczenie na instrumencie i wykonanie plansz z nutami”, bądź bijąc brawo, gdy chłopiec znalazł na instrumencie prawidłową nutę. W przypadku gdy popełnił błąd zachęcała go do aktywności słowami: „poszukaj nutki jeszcze raz w *Wiolinkowie*”. Rodzice przybliżali dziecku historię z życia artystycznego twórców utworów muzycznych z jego repertuaru. W tym celu czytali synowi książki o życiu kompozytorów. Stanowiło to dla dziecka inspirację do tworzenia map myśli, życiorysów artystów muzycznych. Chłopiec dzielił się swoimi pracami plastycznymi z nauczycielem fortepianu. Racjonalnie zorganizowane zabawy pozwalały wszechstronnie aktywizować dziecko do różnorodnych działań, które miały na celu kształtowanie i rozwijanie aktywności, samodzielności i zaangażowania osobistego. Rodzic umożliwiał dziecku twórcze błądzenie, pozwalając na samodzielne wykonanie ustalonego uprzednio zadania bądź rozwiązanie napotkanego wyzwania. Dziecko stopniowo, wraz z postępem umiejętności wykonawczych samodzielnie podejmowało aktywność jaką jest gra na instrumencie, bez nadzoru rodzicielskiego, przy jednoczesnym zaspokojeniu poczucia bezpieczeństwa i zapewnieniu o pomocy w przypadku niepowodzeń. Rodzice przygotowując syna do występów publicznych w warunkach domowych stosowali różnorodne praktyki, udzielali dziecku rad i wskazówek, których celem było oswojenie się dziecka z formalnym kontekstem wystąpień. Uświadamiali dziecko, że występ artystyczny to okazja do radości i pozytywnych wspomnień zarówno dla dziecka jak i odbiorców muzyki. Przekazywali dziecku informacje o przeżyciach emocjonalnych jakie towarzyszą im podczas wydarzeń kulturalnych, o tym w jaki nastrój wprowadza ich muzyka. Dzielenie się z dzieckiem własnymi emocjami skutkowało tym, iż chłopiec otwarcie mówił rodzicom o swoim stanie emocjonalnym przed oraz po występie publicznym. Sygnalizował, że odczuwa treść, jednakże uwielbia owacje od publiczności. Z każdą kolejną prezentacją artystyczną zmierzał pewniejszym krokiem w kierunku fortepianu.

Uczestnictwo rodziny w wydarzeniach organizowanych przez instytucje kultury stanowiło źródło rozwoju wrażliwości muzycznej, dostarczania wiadomości poszerzających

krąg wartości i zainteresowań muzycznych dziecka i obejmowało działania związane ze *wsparciem poznawczym*. Aktywna partycypacja w życiu kulturalnym pozwoliła dziecku na poszerzenie wiedzy o sobie samym a także o specyfice edukacji artystycznej.

Rodzice zapewniali syna o tym, że jego występy publiczne oraz prezentowane umiejętności wykonawcze sprawiają im, a także pozostałym członkom rodziny, nauczycielom, szerszemu gronu publiczności radość i są dla nich powodem do dumy, okazując mu *wsparcie wartościujące*.

Bieżące informacje zwrotne na temat działań artystycznych, nabywanych kompetencji w długofalowym procesie uczenia się gry na instrumencie kształtowały samoocenę dziecka zapewniając mu *wsparcie oceniające*. Dzięki wsparciu oceniającemu i wartościującemu, dziecko z każdym kolejnym rokiem nauki kształtowało umiejętności związane z kontrolą emocjonalną w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej, takich jak występy publiczne czy egzaminy.

W środowisku rodzinnym dziecko miało swój wkład w podejmowane decyzje dotyczące aktywności rodzinnych. Rodzice uwzględnili perspektywę dziecka przy podjęciu decyzji o jego edukacji muzycznej. Chłopiec współuczestniczył w wyznaczaniu celów, planowaniu godziny ćwiczeń, zadań na dzień aktywności muzycznej. Rodzice nie narzucali dziecku własnego zdania, zachęcali je do podejmowania decyzji dotyczących kontaktu z muzyką. Matka ucznia miała poczucie, iż pomimo braku wykształcenia muzycznego, lecz dzięki zaangażowaniu, wytrwałości, towarzyszeniu sprostą wraz z ojcem dziecka specyficznym wymaganiom kształcenia dziecka. Uczestnictwo w lekcjach muzyki i obserwacja ich przebiegu, zaznajamianie się z literaturą naukową w temacie edukacji muzycznej dziecka, umożliwiło rodzicom poznanie konkretnych strategii pracy przy instrumencie i pozwoliło matce na stanie się świadomym partnerem w procesie edukacyjnym, wspierającym dziecko zgodnie z założeniami pedagogicznymi nauczyciela.

Tempo nabywania sprawności wykonawczych oraz intonacyjno- artystycznych chłopca z każdym kolejnym rokiem edukacji artystycznej sukcesywnie wzrastało. Wsparcie rodzicielskie na wielu płaszczyznach aktywności artystycznej dziecka determinowało sposób jego reagowania w sytuacjach trudnych, wymagających wyrzeczeń i poświęcenia. Na etapie kształcenia wczesnoszkolnego u dziecka wzrastał samokrytycyzm wobec własnych osiągnięć muzycznych. Chłopiec wskazywał, że opanowanie danego fragmentu utworu wymaga podjęcia kolejnych prób i ćwiczeń, by doskonalić sprawności wykonawcze. W toku 3 lat edukacji muzycznej dziecko uczyło się samodzielności, poczucia sprawstwa oraz odpowiedzialności za własne decyzje. Z biegiem czasu dziecko podejmowało aktywność jaką jest gra na instrumencie czerpiąc z niej radość. Cechy temperamentne dziecka, takie jak wytrwałość, dążenie do doskonałości pomimo napotkanych trudności, aktywność w dochodzeniu do biegłości, emocjonalne reakcje na muzykę, doświadczanie silnych przeżyć pozytywnych wraz ze wspierającym środowiskiem rodzinnym były wyznacznikiem przyjemnych doświadczeń gry na instrumencie.

5. Podsumowanie i refleksje końcowe

Konkludując powyższe, rodzice dziecka wykazali się akceptacją zmiany w przestrzeni życia codziennego w związku z jego kształceniem muzycznym. Zaakceptowali zmianę trybu życia, przeorganizowali przestrzeń codziennej egzystencji wspierając dziecko. W piśmiennictwie naukowym podkreśla się, że nie wszystkie dzieci uzdolnione muzycznie są dziećmi profesjonalnych muzyków, co w odniesieniu do opisanego studium przypadku może być dowodem na to, iż dla rozwoju muzycznych zdolności i osiągnięć istotne jest aktywne włączenie się rodziców w proces edukacyjny dziecka oraz jego muzyczne uzdolnienie²⁵.

²⁵ A. A., Nogaj, R. Ossowski, *Cechy osobowości uczniów szkół muzycznych a poziom otrzymywanego wsparcia społecznego*. Polskie Forum Psychologiczne 2017, 22 (1), s. 71–89.

Zdaniem badaczy naukowych zaangażowanie rodzica, aktywne towarzyszenie w trakcie codziennych obowiązków przy instrumencie jest kluczowe do około 11-12 roku życia dziecka i determinuje poziom motywacji do samodzielnych praktyk muzycznych w kolejnych latach nauki²⁶.

Kształtowanie zdolności muzycznych ucznia Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej sekcji klawiszowej obejmowało wiele płaszczyzn wsparcia. Rodzice zapewniali synowi wsparcie *behawioralne, emocjonalne, poznawcze, instrumentalne, materialne, oceniające, wartościujące*, a poszczególne rodzaje udzielanego wsparcia wzajemnie się przenikały. W środowisku rodzinnym stworzono warunki, w którym wczesna i intensywna stymulacja rozwoju zainteresowań muzyką prowadziła do utrwalonych nawyków i upodobań młodego wirtuoza.

Rodzinę cechował demokratyczny styl wychowania. W publikacjach poświęconych zagadnieniu życia rodzinnego, styl ten jest najbardziej korzystny dla rozwoju osobowości dziecka²⁷.

Wyłonione w toku badań własnych wnioski korespondują z refleksją psychologów muzyki. W literaturze zaznacza się, że u uczniów we wczesnym wieku szkolnym, którzy poddani są stymulacji muzycznej następuje zasadnicza zmiana stosunku do muzyki. Dziedzina sztuki przestaje być już tylko komponentem zabawy, a staje się dla dziecka przedmiotem zainteresowań, jednocześnie stymulując intelektualne operacje umysłowe. Młody wirtuoz w toku edukacji zaczyna przejawiać aktywny i twórczy stosunek do muzyki²⁸.

Motywacja zewnętrzna stanowiła istotny czynnik rozwijającej się u dziecka motywacji wewnętrznej. Internalizacja motywów działania ucznia koresponduje z doniesieniami badaczy naukowych, którzy uważają, że najbardziej zmotywowani uczniowie to ci, którzy uczą się w harmonii z rodzicami oraz pedagogiem²⁹.

Liczne badania naukowe wskazują, że choć zdolności muzyczne odgrywają kluczową rolę w rozwoju artystycznym, nie mogą być one analizowane bez korelacji z określonymi czynnikami psychospołecznymi, takimi jak wsparcie otoczenia oraz cechy osobowości jednostki. Osoby cechujące się podwyższonym poziomem zdolności muzycznych, lecz niskim poziomem danych cech osobowości oraz bez optymalnej stymulacji środowiskowej i wsparcia ze strony rodziny, pedagogów i przyjaciół, nie miałyby szansy na pomyślny rozwój w zakresie profesjonalnego kształcenia muzycznego³⁰.

Bibliografia:

1. Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016. ISBN 978-83-8018-031-4.
2. Braun-Gałkowska M., *Profilaktyka życia rodzinnego*, [w:] Janicka, I. Rostowska, T. (red.), *Psychologia w służbie rodziny*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003. ISBN 83-7171-662-1.

²⁶ A. Creech, *Learning a musical instrument: The case for parental support*, Music Education Research 2010, 12(1), s. 13–32.

²⁷ H. Liberska, *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie*, [w:] B. Napierała-Harwas, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność: nowe tendencje i zagrożenia*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2007, s. 53–74.

²⁸ M. Manturzewska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 25–49.

²⁹ S. Hallam, *Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009, s. 11–50.

³⁰ A. A., Nogaj, R. Ossowski, *Cechy osobowości uczniów szkół muzycznych a poziom otrzymywanego wsparcia społecznego*. Polskie Forum Psychologiczne 2017, 22 (1), s. 71–89.

3. Brągiel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Uniwersytet Opolski, Opole 1994. ISBN 8385678158.
4. Creech A., *Learning a musical instrument: The case for parental support*, Music Education Research, 2010, 12(1), s. 13–32.
5. Hallam S., *Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne*, [w:] Kamińska B., Zagrodzki M. (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009. ISBN 978-83-61489-56-6.
6. Jemielniak D., *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012. ISBN 978-83-01-20658-1.
7. Jemielnik J., *Porozumiewanie się nauczycieli, uczniów i rodziców w procesie edukacji muzycznej*, [w:] Kumik E., Poraj G. (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego*, Tom II. Prace teoretyczne i badawcze, Oprawa Sp. z o.o., Łódź 2012. ISBN 978-83-60929-27-8.
8. Juszczak S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013. ISBN 978-83-226-2177-6.
9. Juszyńska K., *Edukacja muzyczna drogą do wychowania humanistycznego młodego pokolenia*, [w:] Kumik E., Poraj G. (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego. Zagadnienia ogólne. Tom I*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi, Łódź 2011. ISBN 978-83-60929-15-5.
10. Kisiel M., *Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji. Specyfika kształcenia i opieki*, „Chowanna”, 2012, nr 2, s.159-177.
11. Konaszek Z., *Dzieciństwo ucznia szkoły muzycznej*, [w:] Delecka-Bury A., (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016. ISBN 978-83-8019-591-2.
12. Kramarz M., *Rodzice wobec kryzysu dziecka – ucznia szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] Delecka-Bury A., (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Tradycja i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2020, ISBN 978-83-8180-335-9.
13. Krauze-Sikorska H., Klichowski M., *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2020. ISBN 978-83-232-3590-3.
14. Kumik E., *Rodzina ważnym środowiskiem w rozwoju muzycznym dziecka*, [w:] Kataryńczuk-Mania L. (red.), *Dziecko/uczeń. Edukacja artystyczna. Terapia*. Wyd. Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra 2016. ISBN 978-83-944467-1-0.
15. Liberska H., *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie*, [w:] Napierała-Harwas B., Liberska H., (red.), *Tożsamość a współczesność: nowe tendencje i zagrożenia*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2007. ISBN 83-232-1695-9.
16. Majzner R., *Rodzina jako przestrzeń rozpoznawania i rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2023, 30(3), s. 237–253.
17. Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] Manturzevska M., Kotarska H. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990. ISBN 978-83-02-03879-2.
18. Nogaj A. A., *Rola wsparcia społecznego w edukacji artystycznej – jak teoria uzasadnia powszechną konieczność postawy wspierającej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne”, 2013, nr 1, s. 31–39.
19. Nogaj A. A., *Wpływ muzyki na pozamuzyczne sfery funkcjonowania*, [w:] Kubiak Sz. (red.), *Znaczenie muzykoterapii w procesie leczenia uzdrowiskowego i rehabilitacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku. Ciechocinek 2023. ISBN 978-83-61609-36-0.

20. Nogaj A. A., Ossowski R., *Cechy osobowości uczniów szkół muzycznych a poziom otrzymywanego wsparcia społecznego*, Polskie Forum Psychologiczne, 2017, 22(1), s. 71–89. ISSN 1642-1043.

21. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007. ISBN 978-83-89501-78-3.

22. Schaffer D. R., Kipp K., *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015. ISBN 978-83-7744-095-7.

23. Sęk H., *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, [w:] Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006. ISBN: 83-01-14137-9.

24. Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001. ISBN 83-7299-137-5.

25. Szluz B., *Wsparcie społeczne rodziny osoby niepełnosprawnej*, „Roczniki Teologiczne”, 2007, 54(10), s. 201-214. ISSN 0035-1857.

26. Wałęcka-Matyja K., Janicka I., *Analiza psychologiczna wartości rodzinnych. Rodzina jako wartość*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 2021. ISBN 978-83-8220-343-1.

Anna Sikorska
ul. Kormoranów 12/7
85-432 Bydgoszcz